

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***Libro de texto y transmisión del sexismo en la
ESO***

Siara OLABARRIETA LANDA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Siara OLABARRIETA LANDA

Título

Libro de texto y transmisión del sexismo en la ESO

Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

Magdalena ROMERA CIRIA

Departamento

Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico

2016/2017

Resumen

La ideología es un sistema de creencias que define la identidad social de cada individuo y que se transmite mediante el discurso que nos rodean, entre ellos, los manuales presentes en la educación. Los libros de texto pueden estar influenciados por la ideología dominante de la sociedad. De este modo, pueden transmitir una ideología patriarcal basada en una visión androcéntrica de la realidad. Pese a que los últimos años las editoriales cuidan más este aspecto en sus libros escolares, los resultados han permitido observar que todavía podemos hallar sesgos sexistas en ellos. Por ello, en el presente trabajo se ha implementado una unidad didáctica con la que se ha demostrado que, en primer lugar, trabajar la capacidad crítica del alumnado mediante su libro de texto permite que estos reflexionen sobre los discursos que producen y consumen y, en segundo lugar, que las variables sexo, edad, y origen familiar influyen en la percepción del sexismo lingüístico.

Palabras clave: lenguaje sexista; ideología; libros de texto; influencia; concienciación.

Abstract

The ideology is a belief system that define the social identity of each person and which is transferred by the speech. The class books can be influenced by the dominant ideology of society, so they can transfer an andocentric view. In spite of publishing houses take more care of this in their books, the results have shown that we can still find sexist biases in them. That's the reason why the present work has designed a teaching unit that has shown, firstly, that if we work the critical ability of students, they can be able to reflect on the discourses they produce and consume, and secondly, that the variable of gender, age and family origin influence on the perception of linguistic sexism.

Keywords: sexist language; ideology; class books; influence; awareness-raising.

Laburpena

Ideologia hizkeraren bitartez transmititzen den eta gizaki bakoitzaren identitatea finkatzen duen pentsaera da. Klaseko liburuek ideologia patriarkalaren eragina izan dezakete eta, ondorioz, errealitatearen ikuspegi androzentrikoa erakutsi soilik. Azken

urteotan, argitaletxeek haien liburuen hizkera zaintzen aritu dira. Hala eta guztiz ere, emaitzek ondorioztatu dute oraindik ere aurki ditzakegula ezaugarri sexistak eskola liburuetan. Horregatik, lan honek honako ondorio hauek izan dituen unitate didaktikoa diseinatu du: alde batetik, testu liburuen bitartez ikasleen ahalmen kritikoa landu daitekeela frogatu du eta, beste alde batetik, adin, sexu eta familia-jatorri aldagaiek sexismoaren pertzepzioan eragina dutela baieztatu du.

Hitz gakoak: hizkuntza sexista; ideologia; klaseko liburuak; eragina; kontzientziazioa.

Índice

0. INTRODUCCIÓN.....	1-3
1. MARCO TEÓRICO.....	4-26
1.1. <u>Sexismo y sexismo lingüístico.</u>	4-8
1.2. <u>Desarrollo de la conciencia sobre el sexismo en España.</u>	8-14
1.2.1. <i>En el ámbito histórico-social.</i>	8-10
1.2.2. <i>En el ámbito legislativo.</i>	11-13
1.2.3. <i>En el ámbito privado.</i>	13-14
1.3. <u>Realidad de género en otros países.</u>	14-19
1.3.1. <i>Realidad de género en Latinoamérica.</i>	15-16
1.3.2. <i>Realidad de género en Senegal.</i>	16-17
1.3.3. <i>Realidad de género en Portugal.</i>	17-19
1.4. <u>Ideología y análisis del discurso.</u>	19-22
1.4.1. <i>Fundamentos de las ideologías.</i>	19-20
1.4.2. <i>Relación entre ideología y discurso.</i>	20-22
1.5. <u>Relevancia del libro en el aula.</u>	22-26
2. METODOLOGÍA.....	27-34
2.1. <u>Hipótesis de la investigación.</u>	27
2.2. <u>Muestra de análisis.</u>	27-29
2.3. <u>Herramientas empleadas para la recogida de datos.</u>	29-32
2.4. <u>Técnicas de análisis.</u>	32-33
2.5. <u>Dificultades en la investigación.</u>	33-34
3. RESULTADOS.....	35-60
3.1. <u>Sesgos sexistas en el material escolar.</u>	35-43
3.1.1. <i>Sesgos sexistas en el lenguaje.</i>	35-39
3.1.2. <i>Sesgos sexistas en el contenido.</i>	39-40
3.1.3. <i>Sesgos sexistas en las imágenes.</i>	40-43
3.2. <u>Relación entre variables y percepción del sexismo.</u>	43-52
3.2.1. <i>Percepción del sexismo lingüístico según el sexo.</i>	43-46
3.2.2. <i>Percepción del sexismo lingüístico según la edad.</i>	46-48
3.2.3. <i>Percepción del sexismo lingüístico según el origen familiar.</i>	49-51
3.2.4. <i>Percepción del sexismo lingüístico según el contexto familiar.</i>	52
3.3. <u>Resultados obtenidos de la secuencia didáctica.</u>	53-60
3.3.1. <i>Contenidos de la secuencia didáctica.</i>	53-59
3.3.2. <i>Estructura de la secuencia didáctica.</i>	59
3.3.3. <i>Utilidad futura.</i>	60
4. CONCLUSIONES.....	61-63
Referencias.....	64-67
Anexos.....	68-78
Anexo I	68-72
Anexo II	72-73
Anexo III	73-74
Anexo IV	75
Anexo V	76-77
Anexo VI	78

0. INTRODUCCIÓN

¿Es consciente el alumnado de ESO de la influencia que ejercen los libros de textos en ellos, más concretamente, de los sesgos sexistas que en ellos encontramos? Esta es la pregunta que da comienzo a esta investigación educativa. Así planteada, esta cuestión parece fácil de responder, pero si analizamos la pregunta más detenidamente y reparamos en las palabras clave de la misma (*alumnado, influencia, libros, lenguaje sexista*), veremos que se trata de una cuestión de gran profundidad que ha desarrollado abundante número de trabajos de investigación. Entre dichos trabajos podemos destacar los realizados por Atienza Cerezo (2006; 2007), Gómez Carrasco y Gallego Herrera (2016), Hamodi Galán (2014), López Valero y Encabo Fernández (1999), López Navajas (2014), Sánchez Bello (2002) y Vargas Muñoz (2012), cuyo único fin ha sido demostrar los sesgos sexistas no solo en los libros de texto, sino en toda la educación.

Muchos son los institutos que reciben propuestas de editoriales para elegir su libro de texto como el “afortunado” que será utilizado en el aula. No obstante, a la hora de escoger pocos docentes se paran a analizar detalladamente aspectos relativos a la ideología de género que transmiten: algunos prioritariamente tienen en cuenta el contenido (¿se adapta o no a lo que el currículo exige?), otros la dificultad (¿es simple? ¿no lo es?) y solo unos pocos el lenguaje, contenido e imágenes que se utiliza (¿hay contenido sexista? ¿racista? etc.). A veces, la elección de un manual u otro depende de los gustos propios y resulta inevitable tener en el aula un libro de texto que no sea el más apropiado para el alumnado.

Además, la igualdad de género transmitida en las escuelas depende en gran medida del tipo de profesorado que trabaje en él, no solo porque tenga el poder de elegir el material que se imparta en clase, sino porque tiene la oportunidad de trabajar el tema en el aula. Por tanto, en un centro educativo podemos encontrarnos a profesorado comprometido con la igualdad y, por otro lado, profesorado que no lo está o no siente interés por el tema (Cabanillas Sánchez, 2014: 374-375). En consecuencia, otro elemento necesario para incluir la igualdad de género en el aula es el compromiso de los docentes.

Pero aparte de la instrucción del profesorado, también es de imperiosa necesidad desarrollar en el alumnado la capacidad crítica para analizar e identificar la influencia que cualquier libro de texto pueda tener en ellos. A este respecto tengo que hacer una breve alusión al trabajo realizado por Van Dijk (2005), cuyas ideas han inspirado gran parte del presente trabajo.

En consecuencia, y en relación con lo que acabo de explicar, estos son los principales objetivos que se intentarán alcanzar es esta propuesta de investigación:

- *Analizar el libro utilizado para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura* (González Bernal, González Lavado y Portugal Pardo, J.M., B. y J. (2016). Lengua castellana y literatura. 4. ESO. Oxford Educación) con el fin de analizar la ideología de género que transmite a través del lenguaje utilizado, así como de las imágenes y el contenido.
- Asimismo, utilizar el libro anteriormente mencionado como ejemplo durante la secuencia didáctica, con el único fin de concienciar al alumnado de que los manuales de clase también transmiten una ideología de género.
- Analizar si las *variables de sexo, edad, origen familiar y contexto familiar* alteran la percepción por parte del alumnado del sexismo lingüístico en sus libros de texto.
- Analizar si una secuencia didáctica aplicada en el aula *les ayuda a ser conscientes* de las causas, los efectos y los modos de incurrir en el *sexismo*.

La metodología que voy a utilizar en este trabajo será mixta: el análisis sobre el libro se realizará mediante el método cuantitativo, mientras que la observación de la secuencia didáctica se realizará utilizando ambos métodos, tanto el cuantitativo como el cualitativo. Para la triangulación de datos me basaré en los comentarios y reflexiones del profesor del aula para que, de esta manera, las conclusiones en cuanto a la aplicación de la secuencia didáctica sean más amplias y diversas.

En cuanto a la distribución de la investigación, el trabajo está dividido en cuatro bloques. A continuación de la introducción, el primer bloque corresponde al marco teórico donde se explicarán las bases teóricas para contextualizar el trabajo. En el

segundo bloque se especificará más detalladamente lo expuesto en el párrafo anterior, es decir, método de análisis utilizado para el análisis de los datos, las herramientas que se han utilizado para dicho análisis y la hipótesis del trabajo. El tercer bloque corresponde a los resultados extraídos del análisis del libro de clase y de la secuencia didáctica y, por último, en el cuarto bloque se expondrán las conclusiones de la investigación.

1. MARCO TEÓRICO

Durante los últimos años se han estado realizando varias investigaciones sobre el sexismo en el ámbito educativo. Estos trabajos han abarcado todos los niveles del sistema educativo, desde el análisis de currículo oculto hasta el estudio de los libros de texto.

Todas estas investigaciones se han realizado respondiendo a una necesidad académica de cuestionar y cambiar las bases del sistema educativo español actual, el cual se basa fundamentalmente en perpetuar el sistema patriarcal. El presente trabajo pretende unirse a esta corriente de estudio y proponer una secuencia didáctica que otorgue al alumnado las herramientas suficientes para defenderse y criticar la ideología subyacente al material escolar. Una de las premisas teóricas de este trabajo es que el discurso, sea oral o escrito, está influenciado por una ideología o ideologías determinadas y que los libros de texto, por ser un tipo de discurso escrito, también lo están.

A continuación, explicaré uno a uno los conceptos teóricos básicos de este trabajo y, además de eso, expondré brevemente la realidad social, legislativa, laboral y educativa de España y otros países del mundo.

1.1. Sexismo y sexismo lingüístico.

El lenguaje no es sexista; un idioma tampoco es sexista. Lo es el uso que se hace de él. Por tanto, la lengua española en sí no es sexista, sino que lo es el uso androcéntrico y sexista que hacemos de él. Esta es la hipótesis que manejan algunos eruditos (Sapir-Whorf: 1929; Van Dijk: 2005) de la materia: el uso de la lengua está ligado a las características individuales y sociales de cada persona. En consecuencia, no sería correcto afirmar que “tal y cual lengua sea sexista”, sino más bien que el uso que el usuario hace de ella lo sea. Esta es la principal idea que tiene que quedar clara antes de proceder a leer ya que será la base teórica del presente estudio.

No obstante, existen voces en contra, como las de García Meseguer (2001) e Ignacio Bosque (2012), quienes consideran que hay que diferenciar entre sexismo social -“las

mujeres son menos inteligentes que los hombres”- y sexismo lingüístico -“los varones y las hembras son inteligentes por igual”- (2001: 20), y que los rasgos sexistas del lenguaje que las guías de uso sexista condenan, entre las que encontramos, por ejemplo, el masculino genérico, no invisibilizan a la mujer, sino que están basadas en el “despotismo ético” (2012: 6) de quienes las crean. Según Bosque, la forma de hablar de la población española – incluyendo a “escritoras, periodistas, científicas o artistas (...) firmemente comprometidas con la defensa de los derechos de la mujer (...) y que tampoco aplican las recomendaciones lingüísticas de las guías” (2012: 7) – no es sexista puesto que no cree que la ideología subyacente a cada persona influya inconscientemente en su discurso. Esta última idea la rebatirá más adelante Van Dijk (2005) en el apartado 1.4. *Ideología y análisis del discurso*.

La lengua no es un sistema ajeno a la cultura en la que se desarrolla (Cabeza y Rodríguez, 2013: 8). Una lengua crece según el contexto cultural en el que se encuentre, es decir, está estrechamente relacionada con el modelo cultural de cierta sociedad. En el caso de la lengua española, el modelo cultural sigue atribuyendo a hombres y mujeres papeles tradicionales, lo que se refleja en la lengua (ibídem: 9). Cuando hablamos partimos de nuestro conocimiento del mundo (de ese modelo cultural que tenemos interiorizado inconscientemente) para crear el lenguaje. Asimismo, cuando escuchamos o leemos un discurso estamos identificando en él un modelo cultural determinado que puede llegar a influenciarnos si lo consumimos con regularidad.

Como he afirmado, la cultura española sigue anclada todavía al pasado; nuestra sociedad, pese a estar de acuerdo con las ideas de igualdad, libertad y respeto, sigue inmersa en una realidad sexista.

El sexismo, recordemos, es la discriminación genérica que se hace de uno de los sexos (Fernández Poncela, 2012: 177). El sexismo se puede referir tanto al sexo femenino como al masculino, aunque cuantitativamente es predominante que lo sufra el femenino (ibídem: 178). No obstante, junto al sexismo femenino, también podemos encontrar sexismo masculino en forma de violencia simbólica o denigración verbal, como es propio, por ejemplo, de los chistes, medios de comunicación, publicidad, etc. (Fernández Poncela, 2012: 178).

El sexismo es el creador de la desigualdad y jerarquización de los géneros, que se transmite en diversos formatos. Podemos ver patrones sexistas en la publicidad (Berganza y del Hoyo Hurtado, 2006; Altés, 2000), en los dibujos animados y en el ámbito educativo (López-Navajas, 2014; Gómez-Carrasco, 2016; Vargas Muñoz, 2012; Atienza Cerezo, 2006). Las imágenes que se utilizan pero sobre todo las palabras con las que se expresan, son las que logran que la discriminación y sexismo social siga avanzando. Como he mencionado anteriormente, eso se debe a que el modelo cultural se refleja en el lenguaje, este nos moldea y nos ofrece una realidad que interiorizamos y reproducimos, hasta que “finalmente hombres y mujeres aprendemos a serlo a través del lenguaje, hablando y oyendo” (Fernández Poncela, 2012: 179).

De ahí que sea importante cuidar el lenguaje que utilizamos y consumimos. Esto es lo que afirma García Meseguer (2012) cuando el sexismo se extiende a la forma de hablar:

“Se incurre en sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones— (sexismo sintáctico) que, debido a la forma de expresión escogida por el hablante (...), resultan discriminatorias por razón de sexo” (citado por Fernández Poncela, 2012; 179).

El sexismo lingüístico se basa en lo que la sociedad entiende por género para perpetuar una imagen específica de cada sexo (Chaves Jiménez: 2014). El género hace referencia a todo lo que es construido por las diferentes sociedades -según el momento histórico- para ordenar y estructurar las relaciones entre hombres y mujeres. Esta estructura se basa fundamentalmente en la diferencia sexual y adscribe a cada sexo un papel determinado dentro de la sociedad, siendo en general el masculino el que goza de mayor prestigio. (ibídem: 34).

Cuando decimos frases como “corres como una chica” o “eso es cosa de hombres” no hacemos más que perpetuar esa diferenciación sexista del género. Tanto es así que, tal y como afirma Fernández Poncela (2012), “al utiliza el lenguaje y expresarnos «hacemos género al hablar»” (ibídem: 180). Si de jóvenes hemos sido receptores de un lenguaje sexista que discrimina e invisibiliza a las mujeres, es muy probable que nuestra forma de hablar siga reproduciendo esa imagen que tenemos del género femenino (Vázquez y Santaemilia, 2011: 174).

En los años 60, surgió en los países anglosajones una corriente lingüística que se centraba en analizar el lenguaje sexista que, con el paso de las décadas, fue desarrollándose más y haciendo un examen más minucioso del mismo. La razón de esto es que dicha corriente lingüística percibió la relación directa entre pensamiento e ideología, lo que despertó una necesidad imperiosa de analizar, cambiar y erradicar el lenguaje sexista (Vázquez y Santaemilia, 2011: 174-175).

Precisamente, uno de sus descubrimientos en estas investigaciones fue que una persona es capaz de cambiar su percepción del género, siempre y cuando esté predispuesto a ello (Fernández Poncela, 2012: 180). De ahí que sean fundamentales trabajos de este tipo para concienciar y dar la oportunidad a las personas de reflexionar sobre qué discursos producen y consumen.

El problema del lenguaje sexista se agrava cuando este está presente en ámbitos tan importantes para la sociedad como es el educativo, donde el alumnado recibe modelos que les ayudarán a crecer como personas. La escuela es el ámbito ideal para llevar a cabo ese cambio sobre el género y el sexismo, por eso se debe prestar mucha atención a los discursos, tanto escritos como orales, que utilizamos dentro de ella (Velasco e Ibáñez, 2009).

En el ámbito educativo el lenguaje sexista se puede transmitir por varias vías: mediante el discurso del profesorado, el lenguaje escrito de la normativa y el lenguaje escrito de los materiales de texto. Este último lenguaje es sin duda el que más se ha estudiado en las últimas décadas ya que analizar el nivel de sexismo en los libros de texto nos permite saber cuál es el grado de sexismo en el sistema educativo. Además, la escuela centra su educación en este material más que en ningún otro así que el alumnado está totalmente expuesto a él (Velasco e Ibáñez, 2009: 25-26). En consecuencia, es de imperiosa necesidad enseñar al alumnado a defenderse de los discursos, enseñarles a saber identificar cuál es la ideología detrás de ellos y darles la oportunidad de escoger conscientemente el camino que más vean conveniente.

En los siguientes puntos resumiré brevemente el desarrollo del movimiento feminista en España, un desarrollo que, pese a haber ido consiguiendo muchos logros, socialmente todavía sigue estando muy poco interiorizado. Precisamente, uno de los ámbitos en los que menos interiorizada está esta problemática es en la escuela y los

institutos, donde el alumnado pasa una media de seis horas diarias en recibir materiales y discursos que perpetúan los modelos sexistas.

1.2. Desarrollo de la conciencia sobre el sexismo en España.

1.2.1. En el ámbito histórico-social.

La historia de las mujeres en España va unida con el desarrollo del movimiento feminista ya que, por un lado, este sirvió para promover un cambio social que contemplara la igualdad de derechos entre hombre y mujeres y, por otro lado, porque otorgó a las mujeres saberes y recursos teóricos que las ayudarían a visibilizar su condición social con respecto a los hombres (Fernández Fraile, 2008: 12). El movimiento feminista en España surgió a finales del siglo XIX, pero no fue hasta el pasado siglo que comenzó a despertar interés sociopolítico.

Se suele dividir el movimiento feminista español en dos etapas: una primera ola que comienza a mediados del siglo XIX y termina en los años 30 del siglo XX, y una segunda etapa que comienza a finales de la dictadura franquista hasta los años 80 (Fernández Fraile, 2008: 13), aunque esta segunda ola podría alargarse hasta la actualidad por los innumerables logros obtenidos y el desarrollo sociopolítico del propio movimiento.

Con la llegada de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), el número de trabajadores se redujo significativamente, por lo que fue de imperiosa necesidad que las mujeres ocupasen sus puestos. La penuria económica que sufría España empujó a las mujeres a insertarse en el mundo laboral y académico (Fernández Fraile, 2008: 13). Este contacto provocó que las mujeres comenzaran a articular demandas sociales en forma de reivindicaciones igualitarias que afectaban tanto al ámbito laboral como político.

No obstante, las demandas laborales de las mujeres no tuvieron tanto protagonismo como las políticas. De hecho, casi todas las monografías que trataban sobre la situación laboral española tenían únicamente en cuenta a los hombres. Incluso aquellos trabajos escritos por mujeres instruidas e insertadas en el mundo laboral y

académico, como fue el caso de Mercedes Rodrigo¹, apenas dedicaban unas páginas a la situación laboral de las mujeres (Pérez Fernández, 2016: 127). Habría que esperar hasta 1930 para que se publicara el resumen de una conferencia que tratara sobre el tema: Matilde Huici² ofreció una conferencia en el Instituto de Reeducción Profesional sobre la problemática del mundo laboral femenino, pero como era de esperar, aquel testimonio cayó rápidamente en el olvido (Op. Cit.).

En cuanto a las demandas políticas, a partir de 1920 se comenzó a pedir la revisión de las leyes que “relegaban a la mujer al ámbito familiar” (Fernández Fraile, 2008: 14) y se exigió su participación en la vida política. Es en esta época cuando empiezan los movimientos a favor del sufragio femenino, derecho fuertemente apoyado por activistas como Clara Campoamor, entre otras.

Entre las reformas que consiguieron cabría destacar la inclusión de igualdad de derechos civiles y políticos en la Constitución de la II República (1931), lo que implicaba la concesión del voto femenino.

Ante la nueva frontera de votantes que se abría, los partidos políticos intentaron acaparar el voto femenino, lo que provocó el debilitamiento del movimiento feminista. Algunas de las activistas feministas se incorporaron a diversos partidos políticos creyendo que su influencia lograría llevar hacia delante al movimiento, lo que finalmente no hizo más que debilitarlo. Por su parte, los partidos políticos –tanto de izquierdas como de derechas- intentaron atraer al nuevo público femenino creando asociaciones feministas que en realidad no seguían las bases del movimiento (Fernández Fraile, 2008: 15). Esto, junto al estallido de la Guerra Civil y la toma del poder por parte del dictador Francisco Franco, puso fin a la primera ola feminista en España.

Del régimen franquista poco hay que destacar. A pesar de que fuera de España el movimiento feminista internacional contara con teoría consistente para su causa, el

¹ Mercedes Rodrigo Bellido fue una psicóloga y pedagoga española reconocida por ser la primera mujer en licenciarse como psicóloga en España. Una gran parte de su trabajo está dedicado a orientar profesionalmente tanto a hombres como mujeres, relegando a estas últimas trabajos como la psicología o enfermería.

² Matilde Huci Navaz fue una abogada española colaboradora de la Residencia de Señoritas y cofundadora de la Asociación de Mujeres Españolas Universitarias, entre las que se encontraban figuras relevantes del movimiento feminista como Clara Campoamor.

régimen instaurado en España, un régimen tradicionalista y católico, mantuvo la imagen arcaica de la mujer (Pérez Fernández, 2016: 130): las mujeres debían dedicarse a las tareas del hogar cuando estuvieran casadas y, estando solteras, a las labores propiamente femeninas.

Casi al término de la dictadura franquista, el movimiento feminista resurgió en los años 70 dando comienzo a la segunda ola feminista. Las Naciones Unidas decretaron 1975 como el Año Internacional de la Mujer, lo que provocó un leve despertar del problema de género que progresivamente fue desarrollándose gracias a la primera y segunda Jornada Nacional por la Liberación de la Mujer, en 1975 y 1976 respectivamente. Al fin y al cabo, la descomposición del régimen tradicionalista y católico otorgó a las mujeres españolas la oportunidad de romper con su invisibilidad y discriminación histórica (Pérez Fernández, 2016: 135-136).

Su primordial campo de batalla fue la lucha contra las agresiones machistas y, para ello, su objetivo fue, en primer lugar, sensibilizar a la opinión pública de este hecho y, en segundo lugar, sacar a relucir los contenidos sexistas de los libros de texto escolares (Pérez Fernández, 2016: 136), punto central del presente trabajo.

Desde entonces y hasta la actualidad, el movimiento feminista ha ido obteniendo cada vez más poder, consiguiendo implantar leyes que protejan y otorguen a las mujeres los mismos derechos que los hombres. No obstante, la conciencia social sobre la discriminación e invisibilización de las mujeres está calando muy lentamente en la sociedad. Solo hay que echarles un vistazo a las 26 víctimas por violencia de género que llevamos de año.³

³ Datos extraídos de Ibasque.com: <http://ibasque.com/mujeres-muertas-en-espana-por-violencia-machista/> [víctimas contabilizadas hasta el 08/04/2017].

1.2.2. *En el ámbito legislativo.*

Junto al desarrollo del movimiento feminista y la conciencia sobre el sexismo en España, la legislación española implantó varias leyes para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres o, al menos, para otorgar a esta última algunos de los privilegios que se le negó desde un principio por su condición de mujer. A continuación, reseñaré algunas de dichas leyes. No obstante, por el extenso número de las mismas, solo señalaré las generales –las propias de todo el estado español–, dejando de lado aquellas que aplica cada comunidad autónoma en su territorio.

Recordemos que el segundo movimiento feminista español se desarrolló en la década de los 70 y 80, por lo que no es de extrañar que las primeras leyes en pro del feminismo comenzaran en esa misma etapa. Tras casi 150 años de su implantación, en 1975 se anuló la Licencia Marital en España, la cual consistía en que la mujer necesitaba el permiso de su marido para disponer de sus bienes parafernales⁴ (Fernández Fraile, 2008: 118). Tres años más tarde, el 26 de abril de 1978, se despenalizaron los anticonceptivos y, el 18 de enero del año siguiente, se eliminaron los delitos por adulterio o amancebamiento (Op. Cit.).

A pesar de que en la Segunda República Española se reguló la primera Ley de Divorcio (1932), no fue hasta 1981 que esta se legalizó establemente en España⁵ La Ley 30/1981 modificó la regulación del matrimonio en el Código Civil y determinó los pasos a seguir en caso de querer anular un matrimonio, separarse o divorciarse (Fernández Fraile, 2008: 18).

En 1983 se fundó el Instituto de la Mujer, organismo que fomenta la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito político, económico, social y cultural. El principal objetivo del Instituto de la Mujer es diseñar y aplicar políticas que mejoren la situación de las mujeres en todos los ámbitos sociales e investigar las causas de la discriminación de las mujeres en diferentes espacios (Fernández Fraile, 2008: 19).

⁴ *Bienes parafernales*: los bienes propios (obtenidos antes del matrimonio, mediante herencia, legado, donación o ´meritos propios) que en el régimen patrimonial del matrimonio pertenecen únicamente a uno de los cónyuges.

⁵ El dictador Francisco Franco abolió la Ley de Divorcio de 1932 cuando obtuvo el poder.

Dos años más tarde, la Ley Orgánica 9/1985 consintió el aborto con la aprobación de la mujer embarazada siempre y cuando se dieran una serie de circunstancias a citar: que el embarazo fuera peligroso para la salud de la madre, que el embarazo fuera fruto de un delito o que existiera la posibilidad de que el feto sufriera algún defecto físico o psicológico (Fernández Fraile, 2008: 18-19).

Dejando de lado las leyes de ámbito personal, también se aplicaron otras leyes concernientes al mundo laboral. En 1990 ingresaron las primeras militares en el Ejército Español, pero no fue hasta 2002 que no pudieron ascender a los cargos reservados a los hombres por su dureza física, tales como la Brigada de la Legión, Operaciones Especiales y la Brigada Paracaidista. Actualmente, España contiene el mayor porcentaje (13,5%) de mujeres en estos puestos de toda la Unión Europea (Fernández Fraile, 2008: 19).

Por último, en 2004 se aprobó la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre la cual aplica medidas contra la Violencia de Género, y en 2007 se aprobó de igual manera la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Fernández Fraile, 2008: 20).

En cuanto al sexismo lingüístico, principal tema del presente Trabajo de Fin de Máster, en el siglo XXI se han aprobado una serie de leyes y normativas que regulan la forma de escribir en el ámbito académico y administrativo principalmente:

El 13 de febrero de 2008 el Parlamento Europeo publicó el *Informe sobre el lenguaje no sexista del Parlamento Europeo* que apoya la utilización de un lenguaje no-sexista al basarse en la idea constatada de que el lenguaje influye directamente en las percepciones de quien lo consume (Unidad para la igualdad entre hombres y mujeres: 4).

Por otro lado, en el art. 14.11 de la ya mencionada Ley de Igualdad 3/2007 se establecen los *Criterios generales de actuación de los Poderes Públicos*, el cual obliga la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo (Op. Cit.).

Para finalizar, el Real Decreto 1993/2007 de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre de 2007) establece que en los títulos otorgados por las universidades españolas tenga que

constatarse el sexo de quien la obtenga, diferenciando de esta manera *Graduado/Graduada* o *Doctor/Doctora*, entre otros nombramientos (Op. Cit.).

1.2.3. En el ámbito privado.

Con la implantación de la democracia en España, el gobierno y la legislación española han abogado por una igualdad laboral, social y legislativa entre hombres y mujeres. Muestra de ello es la mencionada Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, la cual ha provocado desde su implantación numerosos cambios en el mercado laboral relativos al empleo, procedimiento laboral, permisos, etc. (Caridad Cano, 2016: 151).

Pese a la favorable perspectiva de futuro para ambos géneros, hoy en día todavía no se ha llegado a conseguir un mercado laboral igualitario para todos. En la actualidad, las mujeres no tienen las mismas posibilidades que los hombres en lo concerniente al acceso al mercado laboral, y de tenerlo, se les otorgan empleos no remunerados o relacionados con el cuidado. Además, las tareas del hogar no son equitativas en muchos hogares españoles, por lo que la mujer sigue teniendo menos libertad que los hombres.

Con la llegada de la crisis, las cifras del paro se alteraron considerablemente. Si retomamos los datos del 2006, época en la que todavía no se palpaban las consecuencias de la crisis económica, las mujeres sufrían el doble de desempleo que los hombres. Cinco años más tarde, en plena crisis y con el desplome del mercado inmobiliario, el paro de los hombres se triplicó. Por el contrario, el de las mujeres aumentó el doble, dejando la balanza más o menos equitativa (Caridad Cano, 2016: 155). La explicación de este fenómeno es precisamente la caída del sector inmobiliario y la crisis de los empleos periféricos a este.

Sin embargo, si observamos el empleo de un género u otro, veremos que, aunque la crisis ha ayudado a igualar la balanza, la diferenciación de empleos sigue siendo todavía muy tradicional. Los trabajos relacionados con la fuerza siguen siendo mayoritariamente masculinos, mientras que los trabajos relacionados con las tareas del hogar, el cuidado y los no remunerados se siguen adscribiendo a las mujeres (Buedo Martínez, 2015: 68). A pesar de que estas últimas tengan un nivel de estudios

más amplio que los hombres, siguen siendo representadas en empleos de este tipo, segregando, de esta manera, el mercado laboral. Es por eso que el trabajo sigue siendo hoy en día una construcción sociocultural que necesita ser reconstruida desde la igualdad (ibídem: 71).

Es más, esta perspectiva nos confirma que en la actualidad el trabajo sigue estando condicionado por el género ya que, aunque las mujeres estén más cualificadas académicamente, no consiguen introducirse en los empleos que les permita demostrar sus aptitudes.

Por último, hoy en día seguimos viendo todavía diferencias exageradas en lo que a las tareas del hogar se refiere. En un día promedio las mujeres dedican 1 hora y 57 minutos más de tiempo en las tareas de hogar que los hombres, aunque estos dedican más tiempo a las actividades extra familiares (Buedo Martínez, 2015: 68). El 91,9% de las mujeres realizan tareas domésticas y, además, se ocupan del cuidado de algún familiar, sea infante, anciano o persona dependiente. De media dedican 4 horas y 29 minutos diarios a dichas tareas. Por el contrario, el 74,7% de hombres se dedican a las tareas del hogar, pero estos solo emplean la mitad de tiempo que las mujeres en realizarlas, 2 horas y 32 minutos de promedio diario (ibídem: 69). Para finalizar, en el caso de familias con hijos, la dedicación de la mujer sigue duplicando al del hombre, 4 horas y 37 minutos frente a 2 horas y 34 minutos diarios (Op. Cit.).

1.3. Realidad de género en otros países.

El género se construye de diferente manera según el contexto histórico y geográfico en el que nos encontremos. Una de las variables que tendremos en cuenta en este trabajo será la variable origen familiar (origen cultural), puesto que el grupo de estudio en el que se ha aplicado la Secuencia Didáctica está compuesto por estudiantes con padres y madres de diferentes lugares del mundo, entre los que podemos destacar España (50%), Latinoamérica (42% compuesto por Ecuador, Perú, Colombia y Bolivia) Senegal (4%) y Portugal (4%). En consecuencia, y vista la composición de la clase, es preciso hacer una pequeña mención a las políticas de género que se apliquen en dichos países

a fin de que después podamos analizar si existe una relación directa entre el origen familiar y la percepción del sexismo.

1.3.1. *Realidad de género en Latinoamérica.*

A partir de la década de los 70, la globalización trajo consigo desde Europa la difusión de unos valores y modelos culturales más modernos por América Latina, entre ellos, la expansión del movimiento feminista europeo. Esto, junto a las normas transnacionales aprobadas por las conferencias convocadas por las Naciones Unidas⁶, provocó que las relaciones de género de los países latinoamericanos fueran criticadas y transformadas en pro de la igualdad (Guzmán y Montaña, 2012: 10).

De esta manera, durante las últimas dos décadas del siglo XX surgieron las primeras instituciones, como el Instituto de la Mujer, que implantarían las bases de las políticas de igualdad de género. El nuevo movimiento feminista latinoamericano replanteó la relación del Estado con la concienciación social sobre el sexismo y la igualdad de género y argumentó que este debía crear, apoyar y promover medidas que lucharan contra la desigualdad de género (Guzmán y Montaña, 2012: 10).

Ante estas exigencias del movimiento feminista, muchos de los países de América Latina crearon los llamados Mecanismos de Adelanto para las Mujeres (Guzmán y Montaña, 2012: 14). Los MAM son mecanismos políticos y judiciales que ayudan a visibilizar y luchar contra la violencia de género, y apoyar la autonomía del cuerpo reproductivo, la dependencia económica de las mujeres y los derechos individuales de cada persona, entre otras cosas. En respuesta, junto a los MAM también se crearon otras medidas departamentales con el mismo fin, sin mencionar, además, la creación de instituciones específicas que promueven la igualdad de género, como las Defensorías de la Mujer y las Defensorías de Género (ibídem: 15).

Actualmente, Latinoamérica cuenta con leyes que promueven la igualdad de género y los derechos de las mujeres. Entre dichas leyes podemos mencionar, por ejemplo, La legislación sobre femicidios, (2007/2008), que aparta a las mujeres con riesgo de

⁶ Algunas de las conferencias fueron las siguientes: la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979); la III Conferencia Mundial de la Mujer (1985) y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995) [Guzmán y Montaña, 2012; 11].

muerte de sus parejas, la legislación sobre violencia doméstica (2002/2006) y la legislación sobre acoso sexual (1998/2009) [Guzmán y Montaña, 2012: 28].

No obstante, aunque legislativamente se haya avanzado, la realidad educativa sigue perpetuando patrones arraigados en el pasado. La matriculación de cada vez más mujeres en la educación ha sido uno de los principales objetivos del movimiento feminista puesto que este fenómeno otorgaría a las mujeres mayores herramientas para defenderse de las discriminaciones sexistas de la sociedad. Sin embargo, pese a que la tasa de matriculación sea favorable a las mujeres en Latinoamérica⁷, esto aparentemente no está ayudando a eliminar los estereotipos sexistas (Céspedes y Robles, 2016: 32). Solo tenemos que reparar en el hecho de que la elección de las carreras por parte de jóvenes sigue estando influenciada por los roles sexistas que siguen subsistiendo y enseñando en la escuela mediante las prácticas docentes y el material pedagógico. Las mujeres tienden a elegir carreras alejadas de las ciencias y las matemáticas puesto que esa elección influiría directamente en su imagen pública: “las carreras asociadas a las matemáticas se han tendido a visualizar como menos femeninas y sociales” (ibídem: 39). Esta realidad, pese a su aparente simplicidad, pone de manifiesto la diferencia entre sexos y la perpetuación de los aprendizajes segmentados que, a largo plazo, prologan estereotipos de género discriminatorios para la mujer.

1.3.2. Realidad de género en Senegal.

Pese al avance jurídico y legislativo que existe en Senegal, la realidad es que hay un gran abismo entre el marco normativo-jurídico y político y la ejecución real de las mismas en la sociedad (Ochoa Rodríguez, 2011: 10). La Constitución de Senegal, reformada en 2001, garantiza la equidad e igualdad de género, el acceso igualitario a la posesión y propiedad de las tierras y el acceso a la educación y al empleo (ibídem: 2). En los últimos años en Senegal se han producido cambios positivos en pro de la inclusión de los derechos de la mujer. Alguno de esos cambios son, por ejemplo, las reformas que se han aplicado en el Código Penal, el cual ahora penaliza, entre otras

⁷ Entre los 30 países que están incluidos en el estudio, solamente en cinco la tasa de matriculación de los hombres supera al de las mujeres (Céspedes y Robles, 2016; 32).

muchas cosas, la violencia de género, el acoso sexual, la violación y la mutilación genital, la Ley de Igualdad que se aprobó en 2008 o el proyecto de Ley de Paridad que permite participar a la mujer en las elecciones o mandatos electorales (ibídem, 2-3).

Sin embargo, como he indicado al inicio, estas leyes y reformas tienen un escaso alcance en la sociedad, puesto que los individuos de la misma se siguen moviendo por las normas no escritas, la costumbres y las tradiciones, sobre todo, en las áreas más rurales (Ochoa Rodríguez, 2011: 3). Por tanto, la existencia de estas leyes no garantiza la igualdad de derechos en la realidad.

Senegal posee estructuras nacionales que trabajan por la igualdad de género. Estas estructuras se componen de Ministerios y departamentos de mujeres o género a nivel regional o provincial (Ochoa Rodríguez, 2011: 4-5). Un ejemplo de ello sería la *Secretariat d'Etat de la Condition Feminine*. No obstante, como bien vengo diciendo su practicidad es escasa, puesto que en nueve años el Ministerio principal ocupado de la igualdad de género no ha conseguido ninguna mejora real (ibídem: 7).

Las únicas instituciones que han tenido un contacto directo con la población y que han luchado por reducir la distancia entre el marco legislativo-político y el social, han sido las organizaciones de mujeres y las ONGs que han trabajado en Senegal desde la década de los 90 (Ochoa Rodríguez, 2011: 8).

En conclusión, realidad de género en Senegal es bastante dispar, puesto que aunque políticamente haya habido un avance gigantesco en cuanto a la introducción de derechos de la mujer se refiere, en la realidad dicha igualdad no existe, sobre todo en las zonas más rurales, donde todavía se llevan a cabo acciones que ponen en entredicho los derechos de la mujer.

1.3.3. Realidad de género en Portugal.

El punto de partida para la igualdad de género en Portugal fue en torno a 1974, al comienzo de la etapa educativa llamada ensayo auto gestionado, donde los estudiantes tomaron el control de las escuelas tras la caída del régimen salazarista o Estado Novo (Cabanillas Sánchez, 2014: 372). Desde entonces y hasta la actualidad las reformas y leyes en pro de la igualdad de género han ido en aumento: la Constitución de 1976 incluyó entre sus líneas un apartado específico para la igualdad de género, el

Código Civil de 1977 se reformó para incluir los delitos por discriminación y violencia de género y en 1988 se aplicó el Decreto Ley nº 392/79 que “garantir às mulheres a igualdade com os homens em oportunidades e tratamento no trabalho e no emprego”⁸ (Céu da Cunha Rêgo, 2012: 30-31).

A finales de 1997 se aprobó en el Consejo Europeo Extraordinario de Luxemburgo la *Estrategia Europea para el Empleo*, un documento que daba directrices sobre las medidas a tomar en la empleabilidad, espíritu empresarial, adaptabilidad e igualdad de oportunidades, todo en torno al trabajo. La inclusión de este último punto fue importante puesto que dio pie a aprobar nuevas leyes y reformas que eliminarán la discriminación sexual en el trabajo. Aunque los resultados obtenidos no fueron los esperados, estas reformas reforzaron la importancia y consistencia del tema (Céu da Cunha Rêgo, 2012: 32).

No obstante, pese a que en el ámbito laboral se hayan logrado avances, en el ámbito educativo la situación portuguesa es bastante parecida la española. Tal y como hemos visto, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX las reformas que apoyan la igualdad de género han ido en aumento. No obstante, si analizamos la realidad social podremos observar que todavía hay mucho que hacer puesto que la sociedad portuguesa todavía padece desigualdades de género entre hombres y mujeres (Henriques y Marchão, 2016: 340). Esto se debe a que ya desde el jardín de infancia siguen transmitiéndose estereotipos sexistas que influyen muy gravemente en la educación de la ciudadanía portuguesa.

En muchos casos los educadores y las educadoras no están bien informadas sobre la igualdad de género y su integración en la práctica educativa; en otras ocasiones, el profesorado no tiene conciencia de transmiten estereotipos y que, en consecuencia, se están convirtiendo sin quererlo en vehículos de transmisión de estereotipos (Henriques y Marchão, 2016: 348). En ambos casos, la transmisión de estereotipos y actitudes sexistas ya desde el jardín de infancia es intolerable en un país donde se ensalzan los valores democráticos.

⁸ “garantiza a las mujeres la igualdad de oportunidades y tratamiento en el trabajo y el empleo.”

Afortunadamente, y al igual que en España, en Portugal existe un potente ámbito de estudio que se dedica a estudiar la realidad de género en el aula y que exige un cambio inmediato en lo referente a este tema. El objetivo de estos estudios es, a grandes rasgos, combatir los estereotipos sexistas y, para ello, las instituciones educativas deben contribuir en la lucha y asumir su obligación de fomentar el respeto y la cooperación entre alumnos y alumnas (Henriques y Marchão, 2016: 342).

1.4. Ideología y análisis del discurso.

1.4.1. Fundamentos de las ideologías.

Antes de proceder a explicar cuál es la relación entre discurso e ideología, lo que posteriormente me ayudará a explicar la relevancia del estudio de los libros de texto, procederé a explicar en palabras de Van Dijk (2005) qué es una ideología. Según este autor, el discurso está estrechamente ligado con la ideología de cada persona, por lo que cualquier discurso que produzca, sea oral o escrito, estará condicionado por ella (Op. Cit.).

Una ideología es un sistema de creencias compartido por un grupo. Las ideologías son representaciones sociales que otorga al grupo una identidad, lo que implica que especifica, por un lado, los papeles del grupo (por ejemplo, qué esperamos de cada género) y, por otro lado, los valores culturales del mismo. Es decir, que se trata de un sistema de creencias axiomáticas porque determina las actitudes y la forma de ser del grupo (2005: 10).

Tal y como sugiere Van Dijk, las creencias conllevan actitudes diferentes en los grupos sociales. De esta manera, si una ideología es racista, las actitudes de los individuos del grupo también lo serán (2005: 10) y, en nuestro caso, si una ideología es patriarcal, las actitudes de los mismos serán sexistas. Observemos, pues, la diferencia entre ideología y actitud, ya que se suele considerar el sexismo como una ideología, cuando en realidad no es más que una actitud que se basa en una ideología determinada.

Como cualquier fundamento cognoscitivo, las ideologías se adquieren gradualmente, pudiendo cambiarse a lo largo de nuestra vida. Es decir, la ideología primigenia, aquella con la que partimos desde nuestra infancia, no tiene que ser estable ni

duradera. Lógicamente, como cualquier otro proceso que implique un cambio, cambiar de una ideología a otra requiere esfuerzo y tiempo, ya que detrás de dicho cambio hay, asimismo, un cuestionamiento de lo que hasta entonces se creía cierto y verdadero. Normalmente, es necesario vivir una experiencia determinada o recibir un discurso, enseñanza o lección que cambie nuestro parecer (2005: 10). Este punto lo trataremos más adelante.

En algunas ocasiones, una ideología está tan asentada en un grupo que sus individuos las consideran una creencia verdadera, de sentido común (2005: 11). En otras ocasiones, los miembros del grupo conocen muy bien cuál es la ideología subyacente al grupo, pero no la comparten. De hecho, existen diferentes grados de “fidelidad” a una ideología (ibídem: 14), por lo que dentro de un grupo se crean subgrupos que cuestionan algún aspecto de ella, o que la rechazan por completo.

En resumen, una ideología es un sistema de creencias socialmente compartido por un grupo que rige y organiza las bases cognoscitivas y el modo de actuación de los mismos. Al ser la base de una sociedad, esta se transmite de una generación a otra, pero también existen otros medios de transmisión como, por ejemplo, los discursos orales y escritos. En el siguiente punto centraré mi investigación en explicar brevemente cuál es la relación existente entre estos dos elementos.

1.4.2. *Relación entre ideología y discurso.*

La gramática española no es sexista, lo son las actitudes, concepciones o ideas que determinan cómo utilizar la lengua (Moreno Cabrera, 2012: 3). Esta idea ya ha sido expresada con anterioridad, pero profundizaremos un poco más en ella. En contadas ocasiones se escucha a personas no especialistas en el ámbito lingüístico afirmar que la lengua española es sexista. Nada más lejos de la realidad. Aun así, hoy en día todavía existen multitud de opiniones dispares sobre este tema, tal y como se ha explicado al inicio del marco teórico.

Es importante entender que el uso de una lengua –recalquemos la palabra “uso”- no es imparcial, ya que a la hora de producir un discurso nuestra ideología influye en nosotros, al igual que al leer o escuchar un discurso este está intentando influir en

nuestra percepción de la realidad.⁹ Por tanto, al igual que con la lengua podemos ensalzar nobles valores como el respeto, la ayuda al prójimo o la igualdad, también transmitimos discriminaciones y desigualdades fundamentadas en nuestra forma de ver el mundo (Chávez Jiménez, 2015: 39). En consecuencia, no es descabellado afirmar que el uso sexista del lenguaje exista, ya que al estar el habla influenciada por la ideología patriarcal, este transmite desigualdades de género.

Una característica propia del discurso sexista es que el género femenino quede en segundo plano o que directamente no se incluya dentro del discurso. De ahí la importancia de producir y consumir un lenguaje inclusivo y no sexista que también le dé protagonismo a la mujer. La mitad de la población mundial está constituida por mujeres (Chávez Jiménez, 2015: 39), por lo que ocultar sus logros e incluso su propia existencia (puesto que lo que no se nombra en el discurso, no existe) resulta ilógico.

En conclusión, el uso de una lengua no es casual, sino que está estrechamente ligado con la ideología. La lengua es un medio por el cual una sociedad expresa su concepción del mundo, es creadora y transmisora de ideología ya que moldea su gramática para transmitir ideas, creencias y modelos de pensamiento muy específicos (Chávez Jiménez, 2015: 39). El lenguaje se vuelve, consciente e inconscientemente, un mecanismo de control social porque ayuda a mantener el orden social de las cosas, a posicionar a las personas dentro de sus límites (Ibídem: 40). El primer lugar donde podemos hallar discursos que empiecen a introducir la ideología del poder es en la escuela y, más concretamente –aunque no exclusivo-, en los libros de texto.

Los libros de texto con sesgos sexistas ayudan a interiorizar la idea de que la mujer debe estar oculta y subordinada al hombre. Con el paso del tiempo, el alumnado irá interiorizando más profundamente esa imagen hasta convertirla en algo real y, en consecuencia, seguir perpetuando la imagen de la mujer infravalorada. Por ello, sería

⁹ Whorf (1971) afirmaba que la estructura del lenguaje que una persona utiliza normalmente determina su forma de conceptualizar la realidad que le rodea. Junto a Sapir, ambos formaron la famosa hipótesis Sapir-Whorf la cual indica que la lengua tiene la capacidad de determinar el pensamiento, y que este está condicionado por los patrones cognoscitivos que las personas de una comunidad comparten para organizar de igual forma las imágenes que ofrece el mundo (citado por López Valero y Encabo Fernández, 1999: 183).

consecuente y necesario reflexionar sobre la forma en que se utiliza la lengua y emplearla a favor de la igualdad de género (Chávez Jiménez, 2015: 40).

Precisamente este es el objetivo de las guías no sexistas; estas guías ofrecen pautas de estilo discursivo que intentan evitar el uso discriminatorio del lenguaje. Dicho de otra manera, se centran en corregir la actuación lingüística de aquellas personas que recurren a leerlas. No son gramáticas prescriptivas, como pueden ser las publicadas por la RAE, sino trabajos escritos por instituciones como el Instituto de la Mujer para presentar alternativas al uso sexista de la lengua (Moreno Cabrera, 2015: 2-3). Creo que es importante defender la labor de las personas que han publicado las guías de lenguaje no sexista por dos razones principales: en primer lugar, porque parte de la secuencia didáctica del presente trabajo está basada en los consejos discursivos aportados por dichas guías y, por otro lado, porque existen ciertos especialistas en la materia que consideran que estas guías no son adecuadas y que el uso de sus pautas discursivas no harían más que dificultar el habla (Ignacio Bosque, 2012), una idea errónea puesto que la gramática española es muy rica y es capaz de seguir dichas reglas sin provocar ninguna interferencia en la comunicación.

1.5. Relevancia del libro en el aula y el desarrollo de la capacidad crítica.

El primer contacto que niños y niñas tienen con el lenguaje escrito suele ser en la escuela. Este entorno va a ser el primer lugar donde aprendan a leer y a adquirir conocimientos desligados del contexto familiar en el que han estado inmersos hasta el momento. El libro de texto (o sus primeras fichas), su primer contacto con el lenguaje escrito, será el principal material utilizado en el proceso de enseñanza; se trata del material que se va a utilizar en todas las asignaturas y, además, en todos los niveles educativos ya que, a pesar de las actuales propuestas educativas que le dan un papel secundario a los libros de texto (ABP, por ejemplo), todavía hoy en día son escasos los centros en los que se prescinde de un manual (Sánchez Bello, 2002: 97).

Por tanto, de las seis horas diarias que el alumnado dedica a estar en clase, la mayor parte del tiempo lo pasa frente a un libro de texto, leyéndolo, aprendiendo de él y

realizando las actividades. A esto hay que añadirle, además, el tiempo extra que le dedican fuera del aula para la realización de sus deberes:

“Se estima que el 75% del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90% del tiempo que dedican a los deberes está ocupado por materiales de texto” (Apple: 1989, mencionado por Hamodi, 2014: 33).

Esta notoria presencia de los libros de texto en el aula es lo que ha provocado que durante los últimos años se hayan realizado innumerables estudios sobre ellos; qué transmiten y cómo influyen en el alumnado.

Los manuales son la principal fuente de conocimiento de los estudiantes, desde primaria hasta bachillerato y, según en qué carrera, hasta la universidad. Los conocimientos que reciben de estas fuentes de información son tomados como neutros, puesto que durante nuestra etapa como estudiantes entendemos que el libro de clase es el contenedor de un saber único, generalizado y aceptado por todos, es decir, como algo exento de ideología. Pero si realizamos un análisis más específico de ellos, veremos que los libros tienden a mostrar una pequeña parte de la realidad –por ejemplo, cuando solo se estudia la perspectiva europea en los libros de historia- o nos ocultan algún elemento de la sociedad –como cuando se silencia al género femenino- (Sánchez Bello, 2002: 98).

De hecho, el currículo educativo es el primer elemento escolar que no es neutro, ya que este es el elemento que seleccionará los contenidos que se van a impartir en el aula. Los materiales escolares estarán inspirados, por tanto, en la visión –en la ideología- que el currículo educativo desee enseñar.

En consecuencia, los apoyos materiales de la escuela no serán neutrales, sino que se adherirán al currículo educativo. En numerosos trabajos se ha constatado la carga sexista de los libros de texto y de los materiales didácticos en general, no sólo en el número de imágenes que estos promueven sino en el lenguaje y en el contenido también (Vargas Muñoz, 2012: 38). Aunque esto no nos debe sorprender, ya que si el currículo educativo está inspirado en una visión androcéntrica, todo lo que subyace a él (materiales, intervención del profesorado, etc.) también lo estará.

Por tanto, el libro de texto actúa como transmisor de una ideología al difundir el contenido ideológico de una sociedad (Atienza Cerezo, 2006: 136). En consecuencia, su

discurso suele representar una única y determinada visión de la realidad, mientras que el resto queda oculto. En nuestro caso, un libro que esté basado en la ideología patriarcal incurrirá en sexismo lingüístico de manera que los logros del hombre sean ensalzados y los de la mujer invisibilizados. No hay más que reparar en el hecho de que el número de autoras que se estudian en la clase de Lengua Castellana y Literatura suele ser mínimo. Asimismo, la proyección de una parte de la realidad va ligada a la difusión de sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos que afectan negativamente a la parte oculta que, siguiendo con nuestro caso, sería el género femenino (Atienza Cerezo, 2007: 544-545).

Esta cuestión se agrava más cuando reparamos en el hecho de que el receptor de dicho texto es una persona inexperta que considera los libros de texto como algo imposible de cuestionar (recordemos la “neutralidad” del libro de texto). Para el alumnado el libro de texto se vuelve su fuente de conocimiento indiscutible (Atienza Cerezo, 2007: 546) que, con el paso del tiempo, irá desarrollando en él una ideología del poder.

De ahí la importancia de enseñar al alumnado a leer críticamente los textos y discursos que consumen. La educación actual está dirigida a la total transmisión de unos conocimientos determinados, dejando de lado otros saberes valiosos como saber protegerse de un discurso. Leer críticamente no es fácil, supone un gran esfuerzo y mucho entrenamiento; pero no por eso deja de ser necesario. Esta habilidad supone relacionar al lector con el texto y su contexto y, además tal y como indica Atienza (2007), estimulará otras habilidades importantes:

- “Desarrollar la capacidad de razonamiento, interpretación y metacompreensión de los estudiantes;
- (entrar) en conflicto con sus creencias y con las de los materiales;
- (suscitar) el debate,
- (fomentar) en definitiva, el ‘dialogo’ con los textos, con uno mismo y con los demás” (2007: 549).

Como se puede observar, leer críticamente va más allá de determinar si un texto es sexista o no, sino que ayuda a desarrollar otras facetas más profundas que les serán útiles en el futuro. Instruir al alumnado en la lectura crítica de los textos les será muy útil en el futuro ya que no solo les ayudará a protegerse de los libros de texto, sino de cualquier tipo de discurso –oral o escrito- que quiera influir en ellos.

La escuela debe eliminar la normalización de lo sexista. No obstante, la escuela actual, tal y como está planteada, no ayuda a conseguir este fin. Durante décadas se ha debatido sobre la conveniencia de que hombres y mujeres tengan que recibir una misma educación. Sin embargo, esa idea se ha confundido muchas veces con el concepto de paridad o la escuela mixta. Esta idea concibe que la escuela deba estar conformada por mujeres y hombres en la misma cantidad, pero no tienen porqué disfrutar necesariamente de las mismas ventajas (García Perales, 2012: 2). Esto se puede observar por ejemplo en el hecho de que los libros de texto solo muestren los logros del hombre o en el trato diferenciado que se le da a una alumna o a un alumno, como ocurre, por ejemplo, en aquellos estudios tradicionalmente dirigidos a los hombres.

En torno a esta idea Simón (2011) denuncia lo siguiente: “Estamos educando en la idea uniformadora de igualdad, pero sin educar en la igualdad ni para la igualdad” (citado en Martínez Martín, 2016: 145). Además, añade que la educación actual no cuestiona la estructura patriarcal de la sociedad, sino que se integra dentro de ella, pero sin realizar una práctica real de emancipación y liberación (Op. Cit).

No se puede aceptar el hecho de que la escuela siga transmitiendo la desigualdad entre sexos, como tampoco se puede aceptar el hecho de que los manuales escolares presenten sesgos sexistas, ya sea en las imágenes, lenguaje o contenido. Los libros de texto, al igual que la educación en sí, tiene que contemplar a ambos géneros: tienen que basarse en la idea de la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva es un modelo educativo “donde todos los alumnos son aceptados, reconocidos por su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la vida escolar, aprendiendo juntos y adaptando la metodología de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, aceptando así las diferencias y promoviendo la igualdad de oportunidades” (Maia, Agudo y Fombona, 2015: 48). Es un

modelo que promueve la igualdad y reconoce el valor de todas las personas de la sociedad. En consecuencia, la escuela inclusiva niega las directrices de la ideología patriarcal puesto que apoya la discriminación de sexos e intenta eliminar cualquier sesgo sexista de su entorno educativo.

Es por eso que en el modelo inclusivo el profesorado, el equipo directivo, la orientación, etc. deben trabajar activamente para eliminar los estereotipos y discriminaciones sexistas, así como favorecer la crítica sobre los elementos de nuestro alrededor (García Perales, 2012: 4). Entre esa línea de actuación se encuentra, por supuesto, la elección del libro de texto. El profesorado debe seleccionar material no sexista y desarrollar en el aula actividades que traten sobre diversos temas como la igualdad de oportunidades y derechos, la educación para la ciudadanía, la cooperación y demás (ibídem; 5), todo desde una perspectiva crítica.

En resumen, desde la escuela inclusiva el profesorado ha de seleccionar el material adecuado y descartar aquel que muestre sesgos sexistas, pero, además de ello, también tiene que trabajar con el alumnado su capacidad de análisis y crítica, para que en el futuro los estudiantes sean capaces de defenderse de cualquier discurso que intente influenciar en ellos y tengan la oportunidad de elegir aquella ideología que consideren más adecuada.

En los próximos puntos del trabajo mostraré cómo un libro de texto que aparentemente cuida su lenguaje y contenido, sigue mostrando todavía sesgos sexistas. Asimismo, presentaré una secuencia didáctica cuyo objetivo será desarrollar la capacidad de análisis crítico del alumnado. Todo ello con el objetivo de mostrar que este aspecto es real y que una secuencia didáctica planteada desde las bases de la escuela inclusiva y el desarrollo de la habilidad crítica es posible.

2. METODOLOGÍA

En este apartado expondré más detalladamente la hipótesis del trabajo, la muestra de análisis, las herramientas de recogida de datos, el método de análisis y las dificultades en la investigación.

2.1. Hipótesis de la investigación.

La hipótesis en la que se basa el presente trabajo es la siguiente: la ideología es un sistema de creencias compartidos por una colectividad que define la identidad social de cada individuo y que principalmente son expresadas a través de discursos, entre ellos, los libros de texto. Los manuales de clase legitiman una determinada visión de la realidad en detrimento de otra, y esto se representa en el lenguaje, imágenes y contenido que usa y selecciona. Es decir, una ideología moldea el discurso a su favor y este, asimismo, moldea la ideología de una persona, sobre todo la de aquellos individuos cuya capacidad crítica todavía no está plenamente desarrollada. Pese a que gradualmente la situación ha ido mejorando, el sexismo sigue estando vigente hoy en día y, en ocasiones, esta forma de pensar sigue manifestándose en los libros de texto.

Una secuencia didáctica que ahonde directamente en el tema del sexismo, que rehuya del lenguaje sexista y que haga partícipe (activo) al alumnado del aprendizaje permitirá a este último decidir sobre su propia ideología y su discurso. En conclusión, y siguiendo la línea lógica del marco teórico, un referente así (objetivo del presente trabajo) podría impulsar que el alumnado cuidara más su lenguaje, y todo lo que ello conlleva, no siendo este sexista, tanto en el marco académico como en el social.

2.2. Muestra de análisis.

El estudio se ha realizado en un instituto público de la Comarca de Pamplona. La recogida de datos se ha efectuado durante el segundo periodo de prácticas de la autora del presente trabajo en dicho centro, que ha durado un total de seis semanas: las dos primeras sesiones de la secuencia didáctica se han realizado dentro del periodo de prácticas y la tercera sesión fuera de las mismas.

El grupo de estudio corresponde a una clase de 4º de la ESO del modelo A. Este grupo está compuesto por 24 estudiantes, de los cuales todos han participado en la investigación, a excepción de la última sesión, donde el número de estudiantes se redujo a la mitad [ver *Dificultades en la investigación*].

La edad de los estudiantes oscila entre los 15 y 18 años, puesto que se trata de un grupo donde hay más de un estudiante repetidor. Por tanto, a la hora de analizar los resultados la edad será una variable decisiva, dada la gran diferencia que existe entre ambos extremos. En el siguiente gráfico se detalla específicamente los porcentajes del alumnado según la edad:

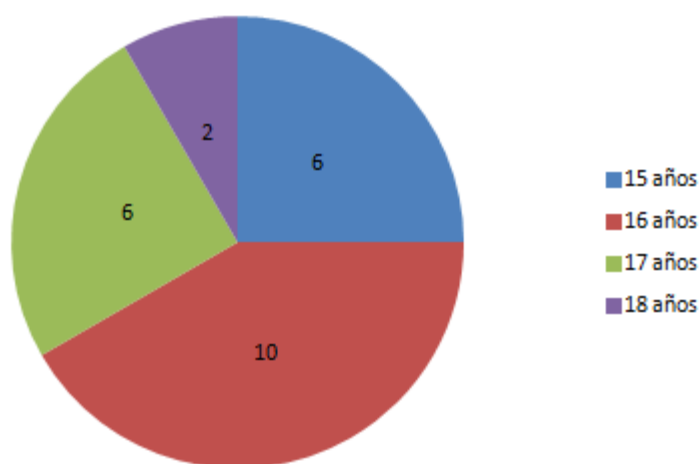


Figura 1. Edades del grupo de estudio.

En cuanto al sexo, se trata de un grupo mayoritariamente masculino, puesto que nos encontramos con 15 alumnos frente a 9 alumnas. Este dato, al igual que la edad, será importante a la hora de realizar el análisis.

Por último, en lo referente a la nacionalidad del alumnado, nos encontramos con un grupo bastante diverso: la gran mayoría de la clase ha nacido en España (63%) y el resto proceden de Ecuador (21%), Perú (4%), Colombia (4%), Senegal (4%) y Argentina (4%). A este dato también hay que añadirle el hecho de que dentro de los estudiantes que han nacido en España, hay tres casos donde al menos uno de los progenitores es extranjero (Portugal, Bolivia y República Dominicana). Por tanto, del total de la clase un 63% es español y un 37% extranjero.

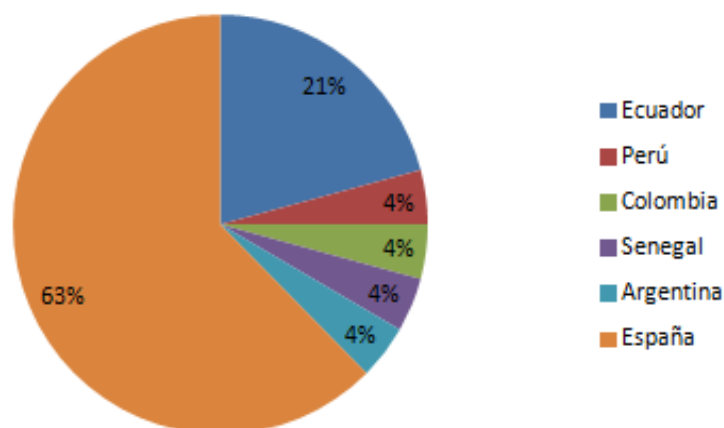


Figura 2. Nacionalidad del alumnado.

2.3. Herramientas empleadas para la recogida de datos.

Los materiales que se han utilizado en esta investigación han sido cinco: un cuestionario inicial, una secuencia didáctica, un diario de clase para cada estudiante, un diario de clase para la investigadora y el profesor y una plantilla de análisis para el libro de texto.

El *cuestionario* [anexo I] está compuesto 19 preguntas. Las 14 preguntas iniciales son cerradas y tienen como objetivo recabar información sobre las cuatro variantes que se van a tener en cuenta al analizar, estas son, sexo, edad, lugar de nacimiento y contexto familiar. El resto de preguntas sirven para calcular cuánto sabe el alumnado sobre el sexismo. En este punto, dado que mi trabajo está enfocado a prevenirles del sexismo lingüístico en los libros de texto, he utilizado ejemplos reales extraídos de diferentes manuales. Este cuestionario está basado en el que diseñó Itoiz López (2016) en su investigación.

El *diario de clase para el alumnado* [anexo II] está compuesto por una serie de preguntas que giran en torno a lo que se ha trabajado en cada sesión. La idea inicial era que por cada sesión de clase se repartiera un diario diferente. Sin embargo, por cuestiones ajenas al estudio (ver *Dificultades en la investigación*) en la última sesión no se pudo realizar el tercer diario de clase. El objetivo de este material es recoger los testimonios reales de los estudiantes sobre lo que han aprendido, la utilidad que le ven

y la importancia que le dan al tema, principalmente. Este material me ha servido para poder analizar cualitativamente la efectividad de mi intervención en el aula.

El *diario de clase para la investigadora y el profesor* [anexo III] es muy parecido al diario del alumnado, pero posee un fin diferente. El objetivo de este diario es que tanto la investigadora como el profesor pongan atención en aspectos muy concretos del aula, por ejemplo, la recepción del alumnado, su participación activa, la comprensión de los principales conceptos, etc. Además de esto, este material también sirve para triangular los datos y contrastarlos con un profesional de la educación.

La *secuencia didáctica* que creé para el presente trabajo constaba en un inicio de cinco sesiones de clase, pero por razones ajenas a la investigación (*ver Dificultades en la investigación*) lo tuve que reducir a tres sesiones. Esto supuso que la programación inicial fuera alterada y que la efectividad de la secuencia didáctica se viera afectada.

Durante las sesiones se trabajó el tema del sexismo y sexismo lingüístico y se enseñó al alumnado a analizar un discurso y a producir un texto no sexista. Para ello, se les presentó una serie de estrategias de evasión extraídas directamente de las guías de uso no sexista (Hermosilla y Ruíz, 2011; UPV/EHU, 2008; UNED; Unidad de Igualdad de la UGR, 2009; etc.). El material que se ha utilizado para esta secuencia ha sido exclusivamente su libro de texto de Lengua castellana y literatura¹⁰, por lo que todos los ejemplos y textos trabajados en los ejercicios han sido extraídos de dicho material. Como se puede observa en la tabla de la secuencia didáctica [anexo IV], cada sesión tenía unos objetivos secundarios muy específicos: las dos primeras sesiones se utilizaron para explicar todo lo concerniente al sexismo lingüístico (lenguaje, contenido e imágenes) y la tercera sesión se utilizó para que los estudiantes crearan un producto final donde tuvieran que hacer uso de los conocimientos que habían aprendido en las sesiones anteriores.

Para trabajar dichos objetivos se realizaron unos ejercicios específicos, puesto que la idea principal era crear una secuencia didáctica práctica, y no únicamente teórica. En la primera sesión se realizó, por un lado, una tertulia en la que se asentaron varios

¹⁰ González Bernal, González Lavado y Portugal Pardo, J.M., B. y J. (2016). *Lengua castellana y literatura*. 4. ESO. Oxford Educación.

conceptos que quizás no se entendieran del todo bien: machismo, sexismo y feminismo. Asimismo, también se discutió sobre las ideologías y su relación con el lenguaje: qué es una ideología, qué tipo de ideologías existen y cómo se transmiten (publicidad, material escolar, medios de comunicación, etc.). En este punto, hay que aclarar que se ha utilizado como ejemplo su libro de texto de Lengua Castellana y Literatura por dos razones principales: en primer lugar, por ser un material familiar y cercano a ellos y, en segundo lugar, para que entendieran la importancia de analizar la ideología subyacente al material escolar que ellos llevan consumiendo desde jóvenes. Por otro lado, la primera sesión terminó realizando un ejercicio por grupos que consistió en identificar los sesgos sexistas en los textos que se les había facilitado.

La segunda sesión comenzó con una charla en la que se explicaron las principales estrategias lingüísticas alternativas¹¹ que evitan usar un lenguaje sexista. Con el objetivo de asentar lo que acababan de aprender, debían retomar de nuevo en grupos el fragmento que se les facilitó en la sesión anterior y reanalizarlo a partir de lo que acababan de aprender. Todos los fragmentos se corrigieron en conjunto al finalizar el ejercicio. Esto permitió que el alumnado aprendiera por sí mismo, desde una fase previa en la que no sabían qué buscar (desconocimiento) a una fase posterior en la que sí sabían qué buscar (conocimiento). Al final de la segunda sesión se les dio una charla sobre el sexismo en las imágenes y en una breve tertulia discutieron sobre las imágenes que se les iban mostrando.

Por último, la última sesión tenía como objetivo retomar todos los conocimientos que habían adquirido y plasmarlos en un producto final. Este producto consistía en modificar un fragmento con rasgos sexistas, exponerlo en una cartulina y escribir una breve reflexión sobre lo que habían visto en sus respectivos textos.

Con esta secuencia didáctica se ha pretendido que el alumnado reflexionara sobre qué tipo de lenguaje consumen y producen no solo dentro del aula, sino fuera de la misma

¹¹ Falso masculino genérico; falta de concordancia de género gramatical; uso de pronombres y determinantes sin marca de género; orden de las palabras; uso abusivo de barras, guiones y arrobas; uso de “hombre” como genérico y uso sistemático del género gramatical masculino como universal; expresiones androcéntricas de tipo I y II; léxico sexista; tratamientos; oficios, profesiones y cargos (Hermosilla y Ruíz, 2011; UPV/EHU, 2008; UNED; Unidad de Igualdad de la UGR, 2009; Unidad para la igualdad entre mujeres y hombres).

también. El fin de este taller es que los estudiantes se dieran cuenta de la realidad subyacente a su material escolar y que tuvieran la oportunidad de poder elegir el discurso con el que se sintieran más cómodos y realizados.

La *rúbrica de análisis* [anexo V] se confeccionó para analizar el libro de texto que he utilizado como ejemplo durante la secuencia didáctica. Además, este análisis también ha servido para confirmar que los libros de texto actuales siguen teniendo hoy en día muchos aspectos que mejorar en cuanto a sexismo lingüístico se refiere. En esta rúbrica solo se contemplan los rasgos sexistas más comunes. No obstante, esto no implica que no se tengan en cuenta otras características destacables que no aparezcan en la rúbrica pero que llamen la atención por su rareza.

El *libro de texto* seleccionado ha sido el publicado por la editorial Oxford Educación en 2016: *Lengua Castellana y Literatura* de 4º ESO. Tras una breve investigación, pude descubrir que este material era uno de los más utilizados en el aula en este curso 2016-2017, por lo que, pese a ser un solo libro de texto, se trata de una herramienta bastante representativa del panorama Navarro en cuanto a material educativo se refiere¹².

2.4. Técnicas de análisis.

Este trabajo utiliza una técnica de análisis mixta, es decir, se va a valer tanto del método cuantitativo como del cualitativo para analizar los datos. Para el análisis del libro de texto y el cuestionario se utilizará el método cuantitativo puesto que lo que interesaba era hacer un análisis objetivo de los datos: del libro de texto se recogerán datos cuantitativos sobre posibles sesgos sexistas que pueda contener y del cuestionario se tendrán en cuenta los variables sexo, edad, origen familiar y contexto familiar para interpretar los datos. Por otro lado, los diarios se analizarán siguiendo el

¹² La idea principal fue que la rúbrica se utilizara para analizar varios libros de texto de 4. ESO y, de esta manera, hacer un análisis más amplio. Sin embargo, dado que hacerse con ellos ha sido imposible (ver *Dificultades en la investigación*), al final solo he podido analizar el libro de texto que están utilizando durante este curso en el instituto donde he realizado mis segundas prácticas.

método cualitativo ya que en este apartado me interesa analizar los testimonios subjetivos del alumnado, sus percepciones y críticas.

2.5. Dificultades en la investigación.

Durante la investigación se han producido varios problemas que es preciso mencionar, puesto que han hecho que la estructura inicial del presente trabajo tuviera que ser modificada.

En primer lugar, a mi llegada al instituto me comunicaron que mi grupo de análisis (Literatura Universal) estaba compuesto por tres estudiantes, por lo que mi investigación no se podía aplicar en esa aula. Al no disponer del resto de grupos de mi tutora de prácticas, un profesor del departamento de Lengua Castellana y Literatura me dio la oportunidad de aplicar mi secuencia didáctica en su grupo durante las horas de tutorías. Como consecuencia, tuve que cambiar los libros de texto de mi investigación a los de Lengua Castellana y Literatura, pese a que en un inicio el análisis y recopilación de los libros estuviera enfocado a los manuales de Literatura Universal.

En segundo lugar, al inicio diseñé la secuencia didáctica para que se realizará durante cinco sesiones de clase. Sin embargo, durante las dos últimas semanas de prácticas el grupo de 4. ESO tuvo unas charlas programadas que me obligó a reducir las sesiones a tres. Este problema ha tenido consecuencias en los resultados: por un lado, el haber reducido el número de sesiones supone que el alumnado ha dispuesto de menos días para comprender y reflexionar sobre el sexismo lingüístico. Por otro lado, la última sesión la tuve que realizar tres semanas después de la segunda, lo que ha provocado el olvido de algunos conceptos y estrategias.

En tercer lugar, la mitad de la clase no asistió a la última sesión porque tenían un examen de recuperación. No hubo solución para este problema, por lo que a la hora redactar los resultados habrá que tener en cuenta que el análisis realizado de la última sesión solo corresponde a la mitad de los estudiantes, y no a la clase entera.

En último lugar, la rúbrica de análisis se iba a aplicar a varios libros de texto, pero para ello era necesario tener la información sobre cuáles eran las editoriales que más se estaban utilizando en los institutos de Pamplona. Tras varios intentos fallidos, decidí centrar mi estudio en un solo libro de texto. Afortunadamente, se trata de un material

recurrente en los institutos pamploneses, por lo que los datos extraídos de él pueden ser igual de reveladores.

3. RESULTADOS

En este apartado expondré los resultados obtenidos en mi investigación. En primer lugar, plasmaré los resultados pertenecientes al análisis del libro de texto. En segundo lugar, detallaré los datos extraídos de la secuencia didáctica y, para ello, me basaré en el cuestionario y los diarios de clase. Por tanto, el primer apartado se planteará desde un análisis cuantitativo, mientras que el segundo será mixto.

3.1. Sesgos sexistas en el libro de texto.

En este trabajo se ha analizado el libro de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura de cuarto de la ESO perteneciente a la editorial Oxford Educación. Este material se publicó en 2016¹³, por lo que estamos ante un material nuevo. Los resultados que resaltaré a continuación van a permitir demostrar si los libros de texto actuales –al menos uno de tanta envergadura como la editorial Oxford- siguen transmitiendo o no sesgos sexistas en su discurso. Para ello, he analizado el sexismo lingüístico en tres niveles diferentes siguiendo la rúbrica de análisis: el primer nivel corresponde al sexismo en el lenguaje, el segundo nivel corresponde al sexismo en el contenido y el tercer nivel corresponde al sexismo en las imágenes.

3.1.1. Sesgos sexistas en el lenguaje.

Comenzando por el uso del llamado “masculino genérico”, observamos que la presencia de los géneros en el discurso sigue transmitiendo todavía una mayor actividad del masculino que del femenino. Según los datos extraídos del análisis, y que podemos observar en la Figura 3, el masculino genérico, es decir, el uso del masculino para englobar a ambos sexos, se ha utilizado en un total de 281 sustantivos. Este dato sorprende todavía más si lo comparamos con las veces en que se usa el género femenino para hacer referencia a ambos sexos, en tan solo 40 casos. En cuanto a los colectivos, su uso es mayor que el femenino, contando un total de 142 casos. Por último, las dobles formas solo se utilizan cinco veces en todo el libro, que corresponden al uso de *autor/autora*, *héroe/heroína*, *madre/padre* y *actores/actrices*.

¹³ González Bernal, González Lavado y Portugal Pardo, J.M., B. y J. (2016). *Lengua castellana y literatura*. 4. ESO. Oxford Educación

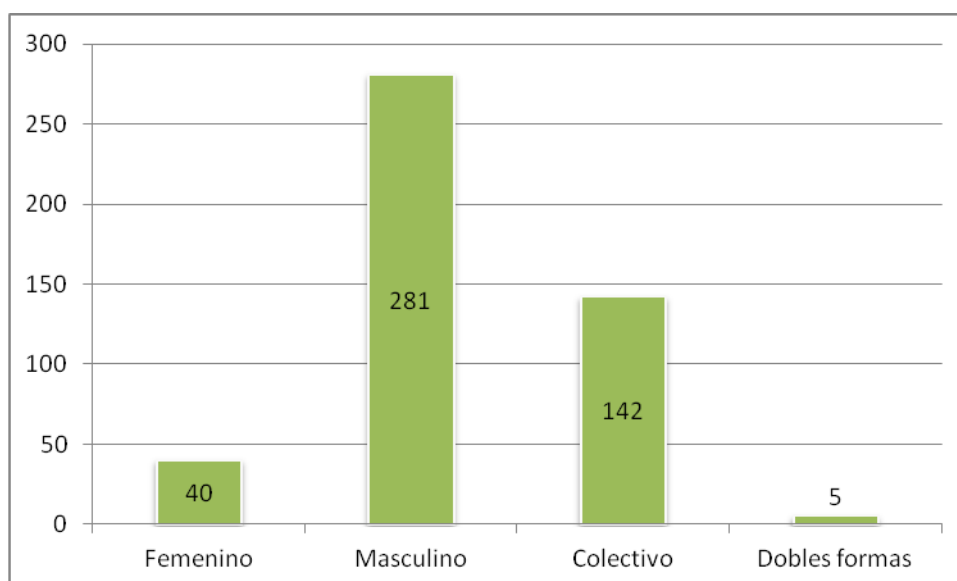


Figura 3. Presencia de géneros.

Este hecho supone que los libros de texto que hoy en día se publican todavía siguen utilizando el masculino genérico para hacer referencia a ambos géneros. Esto se puede deber a la reiterada insistencia por parte de la Real Academia Española de identificar el uso del masculino como género no marcado y no como un uso sexista del lenguaje. En cualquier caso, también hay que destacar el uso de los colectivos como un intento de utilizar palabras alternativas para englobar a ambos géneros. En cuanto a las dobles formas, no hay mucho que destacar, puesto que su uso es casi nulo y sobre todo se utiliza en palabras que no tengan una forma colectiva, como puede ser el caso de *madre/padre* y *actriz/actor*. Entre las formas de evitar el masculino genérico se puede destacar el uso de los pronombres “alguien” y “quien”, la eliminación del artículo en los sustantivos que lo permitan (por ejemplo, *artista*) y, mayoritariamente, el uso de la primera persona del plural.

La adjudicación de profesiones según un género u otro no difunde en general ningún patrón sexista, salvo excepciones. Si observamos la Figura 4, en algunos casos una misma profesión está representada tanto por un hombre como por una mujer (por ejemplo, *actor/actriz*), y en los casos en los que no es así, ambos géneros están representados por profesiones de diversos ámbitos. No obstante, sí habría que destacar el hecho de que las profesiones de “princesa”, “artista” y “youtubestar” estén representadas únicamente por mujeres, lo que podría responder a la perpetuación del

estereotipo sexista de que el género femenino deba relacionarse con la elegancia, la belleza y el arte. En el caso de los hombres llama la atención el uso de “maestro” y “profesor”, ambas profesiones que no se utilizan con mujeres y que solo aparecen con sujetos masculinos (o masculino genérico).

Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Directora	Director	Universitaria	Catedrático
Actriz	Actor	Ministra	Juez
Madre	Padre	Comisaria	Fotógrafo
Escritora	Escritor	Doctora	Tertuliano
Científica	Científico	Inspectora	Maestro
Historiadora	Arqueólogo	Médico generalista	Deportista
Periodista	Reportero	Artista	Fiscal
Neurocientífica	Recepcionista		Abogado
Empresaria	Emprendedor		Montañero
Youtubestar	Ladrón		Ponente
Presidenta	Presentador		Profesor
Princesa	Moderador		
Traductora	Entrevistador		

Figura 4. Profesiones según el género.

Los rasgos físicos y psicológicos adscritos a cada sexo, salvo excepciones, son los mismos para ambos. Por un lado, en la Figura 5, correspondiente a los rasgos físicos, podemos destacar los atributos descriptivos que se asocian con la feminidad, estos son, “bella” (10 puntos frente a 1), y “débil” (5 frente a 3) y, entre los que se asocian con la masculinidad, “fuerte” (4 frente a 1). Por otro lado, de los rasgos psicológicos, representados en la Figura 6, no hay ninguna descripción destacable, salvo aquellos que se agrupan dentro del subgrupo “otros” y que responden a estereotipos sexistas en su mayoría: para el género femenino, “ofendida, orgullosa, controladora, histérica, angelical, enamorada y protectora” y para el género masculino, “optimista, admirado, activo, visionario, razonable, libre y agresivo”.

Femenino	Masculino	Estereotipados	
1	0	1	Alto/a
10	1	2	Bello/a

5	3	0	Débil
1	4	1	Fuerte

Figura 5. Descripciones físicas.

Femenino	Masculino	Estereotipados	
2	3	1	Listo/a
1	1	1	Gracioso/a
4	2	0	Amable
5	5	1	Aplicado/a
2	0	0	Tranquilo/a
1	2	0	Fiel
4	3	0	Culto/a
5	2	0	Nervioso/a
1	3	1	Violento/a
3	3	0	Educado/a
5	6	3	Atrevido/a
18	17	15	Otros

Figura 6. Descripciones psicológicas.

Si observamos la columna de “estereotipados” veremos que los casos en los que se perpetúa algún estereotipo son minoritarios, a excepción del subgrupo “otros”, donde el total de atributos estereotipos asciende casi a la mitad del total (18 se asocian a lo femenino y 17 a lo masculino). Con todo esto podemos afirmar que, pese a que la mayoría de rasgos no se basan en estereotipos, sigue habiendo casos en los que sí, por lo que lo ideal sería revisarlos y modificarlos.

En cuanto a las expresiones androcéntricas, hay que diferenciar las de tipo I y tipo II. Por un lado, las expresiones androcéntricas de tipo I corresponderían a aquellas en las que una persona no aparece mencionada por su nombre y la otra sí pese a conocerse la identidad de ambos. En este libro de texto nos encontramos con tres frases de este tipo: “Fernando y su amiga”, “La amiga de Fernando” y “Carmen y su marido”.

Por otro lado, las expresiones androcéntricas de tipo II corresponderían a aquellas en las que se menciona la profesión y el nombre de una persona, pero de la otra no. En el libro encontramos de nuevo ejemplos de este tipo: “La inspectora de policía” y “El psicólogo Luís Marcos”. Ambas frases corresponden a dos textos diferentes donde se mencionan a estas dos personas con nombre y apellidos, pero en los ejercicios posteriores solo se hace alusión al segundo de ellos con nombre y apellidos.

3.1.2. Sesgos sexistas en el contenido.

Este libro se divide en dos partes, una primera parte de gramática y una segunda de literatura. En la parte de gramática no se estudia la vida de ningún personaje, al contrario que en la parte de literatura, donde se estudian un total de 66 personajes principales y secundarios¹⁴: 60 autores y 6 autoras.

Si enlazamos esto con los personajes célebres que se mencionan en ambas partes, el total de los mismos asciende a 280, de las cuales 253 son masculinas y 27 femeninas. Algo similar ocurre también con la autoría de los textos: del total de textos que aparecen en el libro 106 han sido escritos por hombres (periodistas, blogueros, personajes famosos, etc.), 14 por mujeres (periodistas, blogueras, etc.) y 60 son indeterminados (páginas web, revistas periódicos, etc.). Todo esto lo podemos observar en el siguiente gráfico:

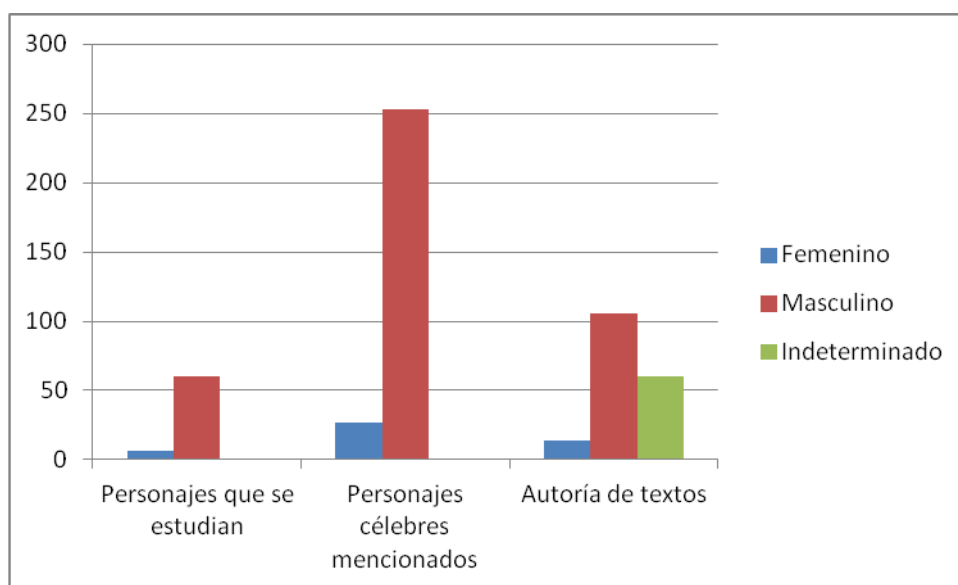


Figura 7. Personajes y autoría de textos.

Estos datos nos permiten observar que los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura siguen presentando a los mismos autores tradicionales y que no han incluido a ninguna otra autora nueva, como podrían ser, por ejemplo, las autoras femeninas que han existido a lo largo de la historia de la literatura silenciadas en la educación.

¹⁴ Los personajes principales hacen referencia a los autores y autoras que se estudian y los secundarios a aquellos que se mencionan dentro de los principales y tienen un papel secundario.

Lo mismo ocurriría con los personajes célebres que mayoritariamente son hombres de diferentes ámbitos (política, deporte, espectáculo, etc.). Por el contrario, entre los personajes celebres femeninos solo se mencionan a unas pocas y de ámbitos muy específicos (arte, espectáculo, etc.). En cuanto a la autoría de textos la predisposición de elegir textos cuyo escritor sea masculino sigue persistiendo, lo que implica que muy pocos textos poseen una perspectiva femenina.

Todo esto, si lo enlazamos, además, con el hecho de que en ningún momento se profundiza sobre el feminismo o sexismo, pese a haber oportunidades para ello¹⁵, nos permite afirmar que los contenidos de la materia se siguen seleccionando desde una perspectiva androcéntrica.

3.1.3. *Sesgos sexistas en las imágenes.*

Este libro de texto se divide en 14 temas, más anexos. El total de las imágenes que aparecen es de 292, y las podemos dividir en cinco grupos según la temática de la imagen: ser humano (107), paisajes (38), carteles publicitarios (22), obras de arte (105) y gráficos, esquemas, etc. (20).

De las imágenes en las que aparecen personas, un 40% de estas están protagonizadas por mujeres, un 25% por hombres, un 32% por ambos sexos y un 3% por figuras indeterminadas¹⁶. Asimismo, si analizamos el protagonismo de las imágenes (es decir, en quién recae la acción), veremos que el patrón se mantiene puesto que un 42% de las imágenes están protagonizadas por mujeres, un 25% por hombres y un 33% por ambos sexos.

Aparentemente, las mujeres se llevan el protagonismo de la mayoría de las imágenes, pero observemos cuál es su papel en ellos. Para ello, analicemos los datos expuestos en las tablas 8 y 9, que representan el ámbito de uso donde se mueven ambos géneros y los sentimientos que reproducen, respectivamente:

¹⁵ En una de las secciones del libro aparecían dos textos que trataban el feminismo. Sin embargo, los ejercicios de comprensión no trataban el tema en ningún momento. Este hubiera sido una oportunidad excelente para introducir al alumnado a este tema.

¹⁶ En estas imágenes no se puede especificar con exactitud que sexo tienen las figuras puesto que la luz no es la adecuada o aparecen a lo lejos.

Femenino	Masculino	Ambos	
2	0	5	Lúdico
2	1	2	Doméstico/Familiar
5	1	1	Laboral/Educativo
1	3	3	Cultural
6	7	9	Otros

Figura 8. Ámbito de las imágenes.

Femenino	Masculino	Ambos	
3	5	0	Pensativo/a
1	0	0	Enfado
0	2	0	Cariño
13	7	2	Alegría
1	1	6	Comunicativo
8	2	7	Otros

Figura 9. Sentimientos representados en las imágenes.

Antes de comenzar a analizar el ámbito, es importante señalar que muchas de las imágenes no están contextualizadas dentro de ningún ámbito. Es por eso que si sumamos el total de las imágenes del recuadro, esta no corresponde al total de las imágenes protagonizadas por personas. Si observamos la tabla veremos que los ámbitos están representados por ambos géneros de forma igualitaria a excepción del ámbito educativo. En este punto el género femenino goza de cinco puntos, mientras que el masculino solo de uno. Estas imágenes corresponderían a aquellas en las que aparecen profesoras impartiendo clase o dando una lección. Se trata de un hecho bastante curioso ya que a pesar de que en las imágenes aparezca una mujer ejerciendo un rol de docente, en ningún momento se las menciona en el discurso escrito, sino que se hace mención al “profesor” o “maestro”.

Por otro lado, en el segundo cuadro veremos que los sentimientos que aparecen en él están algo desequilibrados según el género. Prestemos atención a lo que ocurre con los sentimientos “pensativo” y “alegría”. El primero está representado mayoritariamente por hombres (cinco puntos frente a tres), ya que en estas imágenes las personas que aparecen son eruditos, y no eruditas. Por el contrario, la alegría está representada mayoritariamente por mujeres (trece puntos frente a siete). Esto llama mucho la atención, puesto que perpetúa la imagen del hombre erudito y pensativo y de la mujer alegre y feliz.

En cuanto a los estereotipos sexistas observemos la tabla 10. Sobre esto cabe destacar tres puntos: en primer lugar, el estereotipo del deportista aventurero aparece casi por igual en ambos géneros, lo que implica un avance en este aspecto. En segundo lugar, el estereotipo de la persona seductora, que generalmente se relaciona con el género femenino (la imagen de la femme fatal es muy recurrente) aparece representado solo por los hombres. En tercer lugar, el estereotipo de la mujer objeto se sigue manteniendo en tres de las imágenes del libro. En general, podemos observar que si bien la mayoría de los estereotipos tienen una misma representatividad en ambos géneros, en los dos primeros casos (deportista aventurero y persona seductora) los estereotipos tradicionales han sido alterados. Sin embargo, me gustaría señalar el alto número de imágenes en las cuales no se representa ningún estereotipo sexista, ni para uno ni otro género, lo que sería ideal en un libro escolar.

Masculino	Femenino	
3	0	Niño/a bueno/a
3	3	Adolescente rebelde
0	1	Cónyuge ideal
3	2	Deportista aventurero
2	0	Seductor/a
3	2	Profesional realizado
0	3	Hombre/mujer objeto
1	1	Amigo/a ideal
1	1	Comprador/a
1	1	Padre/madre
18	21	No hay estereotipos

Figura 10. Estereotipos sexistas en las imágenes.

Para terminar, también es necesario destacar el uso de imágenes de personajes famosos, muchas veces relacionadas con un texto específico, que solo representan a hombres célebres. Cinco son las imágenes en las que podemos ver a Mario Casas, Raúl Peña, Francisco Rico, Luís Rojas Marcos y Raja Nadal, todos ellos personajes conocidos de la sociedad española. Este hecho reafirma la visión androcéntrica del contenido del

libro, puesto que las imágenes están estrechamente relacionadas con aquellos textos en los que se hace alusión a un personaje famoso.¹⁷

3.2. Relación entre variables y la percepción del sexismo.

Antes de proceder a exponer los resultados de la secuencia didáctica, es conveniente ver cuál ha sido el punto de partida de los estudiantes que han participado de ella. Antes de comenzar la secuencia didáctica el alumnado respondió a un cuestionario [anexo I] gracias al cual se puede comprobar cuál ha sido el punto de partida de esta investigación y, además, analizar si existe relación entre las variables sexo, edad, origen familiar y contexto familiar y la percepción del sexismo lingüístico.

3.2.1. Percepción del sexismo lingüístico según el sexo.

Recordemos que el grupo de estudio se divide en 15 hombres y 9 mujeres. Cuando se les plantea la pregunta sobre si conocen el concepto del sexismo y si serían capaces de definirlo los resultados indican que del total de la clase 14 han contestado que sí y 10 que no. Además, de esos 14 que han afirmado conocer el término solamente 7 lo han definido bien, 4 mal y 3 lo han hecho a medias¹⁸.

Sin embargo, si analizamos la correlación entre las variables sexo y conocimiento sobre sexismo, los datos son los siguientes:

	Sí	No	Sí, pero mal definido	
HOMBRE	6	6	3	
MUJER	1	5	3	
Total	7	11	6	24

Figura 11. *¿Sabes qué es el sexismo?*

Los datos indican que solo 1 alumna ha sabido definir correctamente el concepto, 3 lo han definido mal y 5 no sabían lo que era. En cuanto a los hombres, las cifras ascienden en casi todos los casos: 6 alumnos han definido correctamente el sexismo, 3

¹⁷ En el sexismo del contenido, los datos indican que a lo largo del libro aparecen 253 hombres famosos mencionados y 27 mujeres famosas mencionadas, pero ninguna de ellas posee una imagen propia.

¹⁸ Hace referencia a aquellos estudiantes que sabían qué era el sexismo pero no han sabido definirlo con exactitud.

lo han hecho mal y 6 no han sabido lo que era. De estos datos podemos deducir que las mujeres tienen menos conocimientos previos sobre el sexismo, lo que influenciará en los resultados posteriores puesto que este concepto, junto a otros (machismo, sexismo lingüístico, etc.), son la base del tema.

En el siguiente ejercicio se pedía a los estudiantes que identificaran las frases sexistas. Teniendo en cuenta que el ejercicio consta de cinco frases, la puntuación máxima que pueden sacar será de cinco puntos. Esto lo analizaremos basándonos en los datos que nos aporta la tabla 12.

Comenzando con las mujeres, 3 alumnas han identificado tres frases sexistas y el resto, esto es, 6 alumnas, han acertado solamente dos. Por el contrario, los resultados de los hombres son más diversos: 2 alumnos han sabido identificar cuatro oraciones, otros 4 solo han identificado tres, 7 alumnos han identificado dos y 1 alumno ha identificado uno. Además de ello hay un estudiante que no ha realizado el ejercicio.

Estos datos nos permiten ver que los hombres han obtenido mejores resultados que las mujeres. Este fenómeno podría tener relación con el hecho de que la mayoría de las alumnas no sabían qué era el sexismo y, en consecuencia, qué debían identificar en este ejercicio. Al fin y al cabo, determinar si una frase es sexista o no implica saber qué se entiende por sexismo, por lo que si ese concepto no está del todo desarrollado no se podrá identificar con total seguridad las oraciones sexistas. No obstante, los resultados de las alumnas no son malos, sino que se mantienen en un nivel medio.

	Oraciones sexistas					No lo ha hecho
	4	3	2	1		
HOMBRE	2	4	7	1		1
MUJER	0	3	6	0		0
Total	2	7	13	1		1

24

Figura 12. Indica si las siguientes oraciones son sexistas o no.

La siguiente actividad consistía en identificar los sesgos sexistas de un texto extraído de un libro de Lengua Castellana y Literatura. Los datos que extraeré de este ejercicio no serán muy fiables puesto que doce estudiantes (9 hombres y 3 mujeres) no han contestado a la pregunta.

De todas maneras, en este ejercicio podemos observar –teniendo presente la tabla siguiente- que 3 alumnas han identificado los sesgos sexistas del texto y otras 3 han contestado que el fragmento no era sexista. Por otro lado, solo 1 alumno ha contestado correctamente a la pregunta y 5 no han considerado que el texto fuera sexista.

	Sí	No	No lo ha hecho	
HOMBRE	1	5	9	
MUJER	3	3	3	
Total	4	8	12	24

Figura 13. *¿Crees que el siguiente texto contiene sesgos sexistas?*

Extraña mucho que, a pesar de que en el ejercicio anterior los resultados hayan sido favorables para ambos sexos, en este ejercicio ocurra todo lo contrario. Esto podría explicarse por el hecho de que los estudiantes no tuvieron tiempo suficiente para terminar el cuestionario con tranquilidad, por lo que muchos de los alumnos y alumna han optado por no hacerlo o por no esforzarse en hacerlo.

Por último, en el último ejercicio se les pidió que redactaran un breve anuncio sin rasgos sexistas donde se ofrecieran a dar clases particulares. Al contrario que en la actividad anterior, el número de estudiantes que no han hecho el ejercicio se ha reducido a 4 (3 hombres y 1 mujer). Observemos la figura 14 correspondiente a los resultados obtenidos en este ejercicio:

Comenzando con las mujeres, ocho alumnas han escrito el anuncio correctamente. En cuanto a los hombres, el número asciende a diez, aunque otros dos alumnos lo han escrito con algún rasgo sexista. Estos datos nos muestran que si bien a la hora de identificar los estudiantes –tanto chicos como chicas- no consiguen resultados excelentes, a la hora de escribir textos no sexistas saben evitar las características básicas que hay que evitar.

	Bien escrito	Mal escrito	No lo ha hecho	
HOMBRE	10	2	3	
MUJER	8	0	1	
Total	18	2	4	24

Figura 14. *Escribe un anuncio sin rasgos sexistas.*

Con todo, lo hasta aquí expuesto indica una clara desventaja para las mujeres, cuyos conocimientos sobre el sexismo son aparentemente menores que el de los hombres. A modo de anotación, es importante señalar que durante el segundo trimestre este grupo ha estado recibiendo charlas, talleres y excursiones sobre sexismo, machismo y violencia de género, por lo que la clase debería saber al menos definir qué es el sexismo.

3.2.2. Percepción del sexismo lingüístico según la edad.

Cuando se les preguntó si sabrían definir el sexismo, los datos indican que solo los alumnos y alumnas de entre 15 y 16 años han sabido responder a esta pregunta, los mayores de 17, por el contrario, han respondido que no conocían el término. Esto nos indica que, por lo que a la edad se refiere, solo los estudiantes más jóvenes están introducidos en el tema del sexismo. Entre los que han respondido que sí, 4 estudiantes de 16 años y 2 estudiantes de 17 años han definido incorrectamente lo que es el sexismo. Tal y como indica la siguiente tabla, los datos siguen siendo favorables para el alumnado más joven:

	Sí	No	Sí, pero mal definido	
15 años	3	3	0	
16 años	4	2	4	
17 años	0	4	2	
18 años	0	2	0	
Total	7	11	6	24

Figura 15. *¿Sabes lo que es el sexismo?*

En la siguiente actividad los datos también son favorables para el alumnado de entre 15 y 16 años, aunque si observamos la figura 16, vemos una mejoría en los estudiantes de 17 años. Entre el alumnado de 15 años, únicamente 1 ha identificado cuatro oraciones sexistas, otro ha identificado tres, 2 han identificado dos y el último solo ha identificado una. Además, entre ellos también se encuentra otro estudiante que no ha realizado el ejercicio, el único de la clase. Si observamos el caso de los estudiantes de 16 años, estos se mantienen en un nivel bastante elevado, puesto que 5 alumnos han indicado que tres oraciones son sexistas y otros 5 han confirmado que solo lo son dos. En el caso de los estudiantes de 17 años, los resultados anteriores mejoran: 1

estudiante ha identificado cuatro oraciones sexistas, otro más ha indicado que solo lo eran tres y los otros 4 han identificado dos. Por último, las 2 alumnas de 18 años han coincidido en sus resultados, indicado que solo dos frases eran sexistas.

	Oraciones sexistas					No lo ha hecho
	4	3	2	1		
15 años	1	1	2	1	1	1
16 años	0	5	5	0	0	0
17 años	1	1	4	0	0	0
18 años	0	0	2	0	0	0
Total	2	7	13	1	1	24

Figura 16. Indica si las siguientes oraciones son sexistas o no.

Estos datos nos permiten observar que si bien el alumnado mayor de 17 años no sabe definir o no conoce el sexismo, sí saben identificar una oración sexista. Seguramente su capacidad para poder identificar rasgos sexistas se deba a que hayan recibido información sobre el sexismo lingüístico, al menos vagamente. Esto les ha dado la capacidad de reconocer rasgos sexistas, aunque seguramente no entiendan porqué se consideran como tal ni en qué se basa el sexismo. De todas maneras, los datos siguientes nos permitirán confirmar esta hipótesis.

La siguiente actividad consiste en determinar si el fragmento de texto que se les presenta es sexista o no. Al igual que ha ocurrido en el análisis cruzado del sexismo y el sexo del alumnado, los datos de este ejercicio no son muy fiables por su alto grado de abstención al hacerlo. De todas formas, si observamos la tabla siguiente veremos que los resultados siguen siendo favorables para aquellos estudiantes de 17 años que no sabían qué era el sexismo. Entre ellos, 2 alumnos han considerado que el texto era sexista y otros 2 que no lo era. En el caso de los estudiantes de 16 años, el número de alumnos que han identificado que el texto es sexista se mantiene, pero el número que han confirmado que no lo es asciende en un punto. Por último, a opinión del alumnado de 15 años el texto no es sexista en ningún caso, o así lo han afirmado 3 de los estudiantes.

	Sí	No	No lo ha hecho	
15 años	0	3	3	
16 años	2	3	5	
17 años	2	2	2	
18 años	0	0	2	
Total	4	8	12	24

Figura 17. *¿Crees que el siguiente anuncio contiene sesgos sexistas?*

Por último, los resultados de la siguiente tabla, correspondiente al último ejercicio donde debían escribir un anuncio sin rasgos sexistas, son favorables a todas las franjas de edad: 4 estudiantes de 15 años, 7 alumnos de 16 años, 5 estudiantes de 17 años y 2 alumnas de 18 años han escrito el anuncio sin ningún rasgo sexista. Entre los que han incurrido en utilizar algún rasgo sexista tenemos, por un lado, a un estudiante de 16 años y, por otro lado, a otro de 17 años.

	Sí	No	No lo ha hecho	
15 años	4	0	2	
16 años	7	1	2	
17 años	5	1	0	
18 años	2	0	0	
Total	18	2	4	24

Figura 18. *Escribe un anuncio sin rasgos sexistas.*

En conclusión, si examinamos los datos veremos que, pese a que el alumnado de más edad no sabe definir el sexismo, su capacidad para determinar si un texto es sexista es mejor y, en el caso de producir un texto no sexista, excelente. Si estos datos los relacionamos con los resultados extraídos en el punto anterior (relación entre variable sexo y la percepción del sexismo), vemos que la producción de textos no sexista tiene mejores resultados en ambos casos, lo que implica que el alumnado es capaz de producir textos no sexistas independientemente de su sexo y edad. Por el contrario, a la hora de identificar sesgos sexistas su capacidad descende en todos los casos. Este hecho nos permite afirmar que existe una facilidad mayor a la hora de escribir que al leer.

3.2.3. Percepción del sexismo lingüístico según el origen familiar.

El grupo de estudio se divide en familias de diferentes nacionalidades: la mayor parte del grupo son de España (50%), pero encontramos a alumnado de países extranjeros, como son Senegal (4%), Portugal (4%), Colombia (9%), Perú (4%), Ecuador (21%), Bolivia (4%) y República Dominicana (4%). Estos datos no hacen referencia al lugar de nacimiento del alumnado, sino al de los progenitores, porque en la mayoría de los casos los estudiantes estarán influenciados por la cultura de su padre y madre pese a haber nacido en otro país diferente al de ellos.

Comenzando con el primer ejercicio –observemos la tabla 19-, los resultados son bastante sorprendentes porque únicamente los estudiantes de origen español y ecuatoriano han sabido definir el sexismo. En el resto de los casos, o bien no sabían lo que eran o bien lo han definido erróneamente. Entre los que lo han hecho mal, solo 4 estudiantes españoles, 1 colombiano y 1 dominicano ha creído saber lo que era. Por lo tanto, vemos que la mayoría de estudiantes no ha recibido ninguna información sobre el sexismo, a excepción de los estudiantes con padres y madres españoles o ecuatorianos.

	Sí	No	Sí, pero mal definido	
	5	3	4	
Senegal	0	1	0	
Portugal	0	1	0	
Colombia	0	1	1	
Perú	0	1	0	
Ecuador	2	3	0	
Bolivia	0	1	0	
Rep. Dominicana	0	0	1	
Total	7	11	6	24

Figura 19. *¿Sabes lo que es el sexismo?*

En el siguiente ejercicio los datos siguen siendo a favor de España y Ecuador. Si observamos la tabla 20 que tenemos a continuación, veremos que los resultados muestran que el alumnado con padres y madres españoles, ecuatorianos y dominicanos han identificado tres oraciones sexistas o más. En el resto de los casos el número de acierto ronda entre una o dos oraciones, pero en ningún caso superan las dos oraciones. Esto nos permite suponer que el alumnado de España y Ecuador –y, en

este caso quizás República Dominicana también- han recibido mayor formación sobre el sexismo y sexismo lingüístico que el resto de estudiantes. No obstante, sigamos analizando el resto de ejercicios con el fin de ver más datos que confirmen esta idea.

Oraciones sexistas					
	4	3	2	1	No lo ha hecho
España	1	5	6	0	0
Senegal	0	1	0	0	0
Portugal	0	0	1	0	0
Colombia	0	0	1	0	1
Perú	0	0	1	0	1
Ecuador	1	0	3	1	0
Bolivia	0	0	1	0	0
Rep. Dominicana	0	1	0	0	0
Total	2	7	13	1	1 24

Figura 20. Indica si las siguientes oraciones son sexistas o no.

En la actividad concerniente a determinar si el texto que se les muestra es sexista o no (tabla 21), volvemos a ver una alta tasa de estudiantes que no han realizado el ejercicio. De todas maneras, si observamos la columna de aquellos que han afirmado que el texto es sexista, vemos que el patrón se vuelve a repetir ya que 2 estudiantes españoles han acertado en su pronóstico. En el caso de los estudiantes ecuatorianos observamos que en este caso sus cifras son negativas y que los alumnos con padres y madres de la República Dominicana y Bolivia han realizado el ejercicio correctamente.

	Sí	No	No lo ha hecho
España	2	3	7
Senegal	0	0	1
Portugal	0	1	0
Colombia	0	2	0
Perú	0	0	1
Ecuador	0	2	3
Bolivia	1	0	0
Rep. Dominicana	1	0	0
Total	4	8	12 24

Figura 21. ¿Crees que el siguiente anuncio contiene sesgos sexistas?

Por último, en la producción de un anuncio no sexista los resultados son, como cabrían esperar, favorables a casi todos los países: España, Portugal, Ecuador, Bolivia y República Dominicana han logrado redactar un texto sin rasgos sexistas, por el contrario, Senegal, Colombia y Perú no lo han conseguido o no han realizado el ejercicio. Así lo vemos en la siguiente tabla:

	Sí	No	No lo ha hecho	
España	11	0	1	
Senegal	0	0	1	
Portugal	1	0	0	
Colombia	0	1	1	
Perú	0	0	1	
Ecuador	4	1	0	
Bolivia	1	0	0	
Rep. Dominicana	1	0	0	
Total	18	2	4	24

Figura 22. *Escribe un anuncio sin rasgos sexistas.*

Como conclusión, podemos afirmar que el alumnado con procedencia española y ecuatoriana tienen una mayor facilidad para resolver los ejercicios sobre sexismo y sexismo lingüístico, por lo que habría que analizar si existen políticas de género específicas que obligue a las escuelas a impartir cursos formativos sobre este tema. En el caso de España, sabemos que la mayoría de institutos organizan talleres sobre el sexismo, machismo, violencia de género, etc., hecho que seguramente haya contribuido a que España tenga tan buenos resultados en este apartado. Por el contrario, en el caso de Ecuador, si bien es cierto que cada vez más países latinoamericanos están concienciando a sus alumnos y alumnas sobre estos temas, no sabemos con exactitud qué tipo de intervenciones realizan en las aulas. En el resto de los casos, los resultados no son buenos: o bien no han realizado el ejercicio o bien han fallado en sus respuestas salvo, como hemos visto en las variables anteriores, en la producción de un texto no sexista, donde las cifras mejoran en todos los países.

3.2.4. Percepción del sexismo lingüístico según el contexto familiar.

Para determinar el contexto familiar de cada estudiante, en el cuestionario se les realizó una serie de preguntas que permitirían después encasillar a cada alumno y alumna dentro de un tipo de contexto u otro. La clasificación se divide en tres tipos de contexto: el contexto familiar flexible, donde no realizan tareas del hogar ni tienen reglas a la hora de salir, el contexto familiar medio, donde realizan tareas del hogar y tienen reglas a la hora de salir pero no de manera excesiva, y el contexto familiar alto, donde realizan muchas tareas del hogar y además tienen bastantes reglas a la hora de salir. La clasificación se ha hecho teniendo en cuenta tanto la situación del estudiante como la de sus hermanos y hermanas, si las tuviere. Además de ello, también se han tenido en cuenta otros factores externos, como puede ser la edad del hermano o de la hermana y si viven en casa o no. En total, 4 estudiantes tienen un contexto familiar flexible, 10 tienen un contexto familiar medio y los otros un contexto familiar autoritario.

Los datos que se han extraído de cada pregunta, tal y como venimos haciendo en cada variable, no determinan que haya una relación estrecha entre el contexto familiar de los estudiantes y su percepción del sexismo. Así lo podemos ver, por ejemplo, en la primera cuestión donde la mayoría de estudiantes, independientemente de su contexto familiar, no saben qué es el sexismo. En las siguientes actividades los datos no son relevantes, puesto que hay bastante inestabilidad entre el contexto familiar y los resultados obtenidos [anexo VI].

Por tanto, si bien en el resto de variables hemos podido ver una correlación entre esa variable y la percepción del sexismo, en este caso no hay nada destacable que reseñar. Partiendo de los datos no existe una relación aparente, al menos en este grupo, entre contexto familiar y percepción del sexismo lingüístico. Por lo que podemos suponer que independientemente del contexto familiar en el que esté inmerso cada uno y cada una, en lo que a percepción del sexismo se refiere tiene mayor importancia la edad, el sexo y origen familiar de cada sujeto.

3.3. Resultados obtenidos de la secuencia didáctica.

En este apartado expondré los resultados obtenidos a partir de los diarios de clase. Se realiza un análisis cualitativo de los mismos. El objetivo de este apartado es ver si la secuencia didáctica impartida en clase obtuvo buenos resultados. Para ello, interesa plasmar la opinión del alumnado y, además, las conclusiones que obtuvimos a partir de la observación en el aula. Por tanto, he dividido los resultados en tres grupos: en la primera parte expondré las opiniones del alumnado con respecto a los contenidos de la secuencia didáctica, la segunda parte me servirá para analizar si la estructura de la secuencia didáctica era agradable para el alumnado y, por último, la parte final permitirá observar si los estudiantes han visto una utilidad futura a lo aprendido en este taller.

3.3.1. Contenidos de la secuencia didáctica.

Como ya vimos, la secuencia didáctica está diseñada para dar los siguientes contenidos:

- Qué es el machismo, sexismo e ideología.
- Qué tipo de ideologías existen y cómo se transmiten (publicidad, material escolar, medios de comunicación, etc.).
- Sexismo lingüístico y estrategias de evasión.
- Sexismo en las imágenes.

Como podemos observar, todos los contenidos giran en torno a comprender la base del sexismo lingüístico y la relación entre ideología y discurso. Pero además de eso, también se ha pretendido enseñar al alumnado a utilizar las estrategias que permiten evitar un discurso sexista. Todos estos contenidos han estado apoyados por ejercicios prácticos donde el alumnado ha tenido que discutir, reflexionar y utilizar los conocimientos que poco a poco han ido adquiriendo a lo largo de la secuencia didáctica.

En general, todos los estudiantes han comprendido qué se iba a tratar en clase: los tipos de ideología, el feminismo, el sexismo, cómo se transmite y cómo se puede ver si un discurso es sexista o no y que “lo que no se nombra no existe”. Esta última

expresión la ha utilizado 1 alumno para englobar todo lo que hemos estado estudiando durante la secuencia didáctica. En el caso del término “feminismo”, el alumnado ha tenido una idea mucho más clara de lo esperado, puesto que no lo han confundido con el “hembrismo”. En cuanto al sexismo, tal y como hemos visto anteriormente, muchos no sabían definirlo, pero después de terminar la primera sesión de clase todos lo han entendido y han aprendido lo que es.

Es importante señalar que muchos de los estudiantes ya habían sido introducidos en este tema. Así lo indica 1 de los encuestados al manifestar que es un tema que “ya sabía”. Sin embargo, ha habido otra persona, única en la clase, que ha indicado lo siguiente: “cuánto más *bola* se da [al sexismo] va a peor”, lo que implica que este estudiante no ha comprendido la gravedad del asunto puesto que entiende que el sexismo es un tema al que se le está dando mayor importancia de la que debiera tener. Seguramente esta forma de entender el sexismo viene condicionada por las creencias del estudiante, las cuales se podrían tratar, introduciendo nuevas perspectivas, nuevos ejemplos, experiencias reveladoras, etc. Lamentablemente, aunque este haya sido la única manifestación escrita sobre el tema, la verdad es que durante la secuencia didáctica pude observar opiniones similares a la anterior.

Durante la tertulia de la primera sesión les mostré varios ejemplos visuales donde se veía claramente el sexismo. Su opinión al respecto ha sido diversa: la mayoría considera que estas imágenes se tendrían que cambiar o eliminar porque fomentan el machismo. Muchos han indicado que “hasta que no te lo explican, no [se ve ni se entiende]”, lo que resulta muy revelador porque unos pocos no habían reparado en ello (ni si quiera en el caso de Media Mark, que es el más significativo).

Son significativos también 2 testimonios donde se resaltan dos temas importantes del presente trabajo: por un lado, una persona ha indicado que “sin darnos cuenta [es un lenguaje/una herramienta] que empleamos en el día a día”, pero no solo en la publicidad, sino en los materiales escolares también. Por otro lado, otra persona también ha indicado que “hay que tener cuidado con lo que leemos ya que pueden moldear nuestra ideología sutilmente”. Esta afirmación indica que esta persona ya ha

despertado su lado crítico y que ha comenzado a comprender la relación existente entre discurso e ideología.

De hecho, los diarios plasman que la mayoría de estudiantes ha comprendido la importancia de saber qué se está leyendo, porque puede influenciar en su manera de ver el mundo (“influyen en la ideología que tengo y en lo que pienso sobre ambos sexos”). No obstante, no debemos olvidar la otra parte de la clase, un grupo menor de 2 estudiantes que no ve la relación (“no influyen en nada”), lo que nos indica que este alumnado está muy acostumbrado a ver imágenes sexistas. En estos últimos casos sería conveniente salirse un poco del libro de texto y presentarles una visión más general del uso de las imágenes en la sociedad, por ejemplo, en la publicidad, donde existe una clara división de géneros. Por último, a este respecto también hay que destacar que existe un pensamiento generalizado que cree que una imagen influye mucho más que un texto, lo que no siempre es así.

A este último punto también hay que añadirle el acuerdo general de que es importante no incurrir en sexismo lingüístico a la hora de producir un discurso escrito u oral. Aun así, pese al común acuerdo, hay que destacar la respuesta de 2 estudiantes: la primera indica que solo hay que tenerlo en cuenta a la hora de hablar, pero no al redactar y, la segunda, todo lo contrario. Habría que estudiar el porqué de esas respuestas tan diferentes y el porqué le dan mayor prestigio a una forma de expresión en vez de a la otra.

Siguiendo con el tema, otro estudiante ha escrito que “[el lenguaje sexista] se podría cambiar, aunque [nuestra lengua ya está acostumbrada a consumirlo]”. Lo que este estudiante está intentando decir es que, pese a que él tenga voluntad de cambiar su discurso, le resulta difícil por tenerlo ya interiorizado. De ahí la importancia, y en este hecho insisto en la misma idea, de instruir desde temprana edad para la utilización de un lenguaje igualitario para ambos géneros. En muchas ocasiones, un individuo siente que es incapaz de cambiar su forma de expresión, bien porque no sabe hacerlo bien porque la costumbre le dificulta la tarea. Al fin y al cabo, los hábitos tienen mucho peso, entre ellos la forma de hablar, por lo que el uso de un lenguaje igualitario sería más fácil de usar si se adquiriera desde la Educación Primaria, a partir del lenguaje del profesorado y los materiales.

Uno de los ejercicios prácticos que realizamos durante la segunda hora de clase consistía en reelaborar un fragmento de su libro de texto. Dicho fragmento se lo había dado con anterioridad y contenía, al menos, tres formas diferentes de incurrir en sexismo lingüístico¹⁹. Estos son dos ejemplos:

“Estas dos amigas decidieron poner en marcha uno de sus sueños: fundar una galería, y nació *Up & Coming*. Pero no es una galería de arte a la vieja usanza, sino una diferente e innovadora, adaptada tanto a los gustos y necesidades tanto de los artistas como de los coleccionistas de arte de estos nuevos tiempos que corren. (...) El coleccionista podrá seleccionar obras de los artistas por precios que oscilan entre los 300€ y 6000€.”

“No era fácil escribir historias. (...) Por fortuna, allí estaban los maestros para aprender de ellos y seguir su ejemplo. Flaubert me enseñó que el talento es una disciplina tenaz y una larga paciencia. Faulkner, que es la forma –la escritura y la estructura. Lo que engrandece o empobrece los temas. Martorell, Cervantes, Dickens, Balzac, Tolstoi, Conrad, Thomas Mann, que el número y la ambición son tan importantes en una novela como la destreza estilística y la estrategia narrativa. (...) Si convocara en este discurso a todos los escritores a los que debo algo o mucho sus sombras nos sumirían en la oscuridad.”

Tras la corrección de cada texto y la tertulia y discusión que tuvimos después, todos los estudiantes sin excepción indicaron que en todos los casos la mujer está mejor representada en la segunda versión, es decir, en su versión mejorada (la que representa a ambos géneros), que en la primera. Además de ello, también han indicado que es importante producir textos no sexistas porque un discurso sexista “demuestra inferioridad hacia las [mujeres]”, lo que no debería permitirse porque “las mujeres también existen”.

No obstante, a la hora de preguntarles qué texto les es más cómodo para leer, algunos de los estudiantes han indicado que prefieren la primera versión a la segunda, y uno de ellos ha argumentado, además, el porqué: les resulta más familiar por ser el tipo de texto que leen habitualmente. Esto nos confirma, de nuevo, lo expuesto en el párrafo anterior: la costumbre no solo nos empuja a utilizar un lenguaje sexista, sino que también nos empuja a consumir un material sexista. La escuela debería tener esto presente, y empezar a elaborar estrategias para introducir materiales sin sesgos

¹⁹ En el lenguaje: masculino genérico (los alumnos están preparando los exámenes); expresiones androcéntricas de tipo I (Entró el Presidente Rajoy y su mujer); léxico sexista. En el contenido: predominio de autores. En las imágenes: imágenes estereotipadas.

sexistas en el aula. Es preocupante que un grupo que comprende tan bien la necesidad de incluir una visión igualitaria en los discursos se deje llevar al final por el hábito de consumir textos sexistas.

Es más, se trata de un grupo que ha entendido a la perfección la necesidad de utilizar las estrategias de evasión que recomiendan las guías de lenguaje no sexista. Todos ellos, sin ninguna excepción, han aprendido a utilizar las estrategias, pues así lo demuestran las actividades que hemos realizado en clase. Ya he explicado el ejercicio que realizamos durante la segunda hora de clase, sin embargo, me gustaría presentar los resultados extraídos del producto final que hicimos en la última clase. En esta sesión pedí al alumnado que modificaran un texto con rasgos sexistas y pusieran en una cartulina el antes y el después. Además de ello, en la parte de abajo debían escribir una breve reflexión sobre lo que habían podido observar en el texto. Tal y como he explicado en el apartado *Dificultades en la investigación*, a esta sesión solo pudo acudir la mitad de la clase, por lo que solo se presentan aquí los resultados extraídos de dos trabajos finales. Lo que podemos observar en estos trabajos es lo siguiente:

Tanto en el trabajo A como B los estudiantes han sabido identificar los rasgos sexistas presentes en el texto. He de decir que los rasgos sexistas de ambos textos eran de diferente índole: lo que debían hallar –y han sabido hallar- en el texto A es que los ejemplos que Mario Vargas Llosa da en su *Elogio a la lectura y la ficción* son únicamente masculinos. Asimismo, también tenían que señalar el rasgo sexista que aparece en el primer párrafo, donde se dan los nombres de los tres mosqueteros y el del cardenal Richelieu, pero cuando ha de mencionar a la reina Ana de Austria solo la menciona como “la Reina”.

Por el contrario, los rasgos sexistas que aparecen en el texto B giran en torno al uso del masculino genérico y la imagen que aparece en el fragmento. En este trabajo los estudiantes han sabido identificar todos los rasgos, los han modificado y, además, han hecho una breve reflexión sobre la imagen que aparece en el texto. Su reflexión trata sobre cómo en la mayoría de los casos se habla de las mujeres en un ámbito muy específico (el artístico, el hogar, etc.) y cómo se las presentan en las imágenes. A este último respecto este grupo indica que la imagen que se está utilizando en este

fragmento “no es la más correcta porque [hubiera sido más adecuado] poner fotos de los cuadros de la galería”, que es el verdadero tema del texto. Durante la sesión pude discutir un poco con este grupo a cerca de que a las mujeres se las presenta en ámbitos muy específicos, y aunque los chicos del grupo estaban totalmente de acuerdo y otorgaban ejemplos propios, en el caso de las chicas no lo veían tan claro y no estaban de acuerdo, puesto que en sus cabezas la imagen de la mujer modelo, artista, etc. ya está normalizada.

En la reflexión del trabajo A los estudiantes han sabido explicar correctamente la importancia de que un personaje de tanta envergadura como Mario Vargas Llosa cuide su discurso: “Al ser alguien importante y reconocido, su influencia es mayor. Por ello su ideología es reflejada en este texto y puede imponerse de forma involuntaria en quienes lo admiren o lo estudien”. En esta breve reflexión podemos ver que este grupo ha entendido a la perfección la base del discurso sexista y la relación entre ideología y discurso.

Para terminar, la mayoría de los estudiantes ha indicado que no tienen ninguna duda sobre lo visto durante la secuencia didáctica. Entre el alumnado que ha afirmado lo contrario dividiremos, por un lado, a aquellos que se preguntan por qué los hombres y las mujeres no son iguales y, por otro lado, a una alumna que considera que el masculino genérico le parece normal y no crea que sea sexista.

En consecuencia, podemos extraer las siguientes ideas:

1. En una secuencia didáctica de este tipo hay que incluir también una breve explicación sobre el origen de la discriminación entre hombres y mujeres.
2. Asimismo, sería recomendable incluir una reflexión sobre la subyugación del sexo femenino al masculino. Este tipo de afirmaciones indica que el alumnado tiene muy asimilada la ideología sexista, pese a que no se estén dando cuenta. En estos casos, podría ser de ayuda realizar sesiones extra e incorporar nuevas perspectivas que ayude al alumnado a ver la realidad de otra manera.

No obstante, aunque hayamos visto que la mayoría de la clase esté de acuerdo en que los ejemplos vistos en clase, ya sean imágenes o textos, tengan sesgos sexistas, todavía

hay unas pocas voces que consideran que no lo son: un par consideran que los ejemplos son exagerados y que la ideología no se puede transmitir por tantas vías: “lo de los libros de texto no me parece un ejemplo tan bueno”. Otra persona ha indicado su desacuerdo con el grupo: “No opino lo mismo que la mayoría, no quiere decir que [los ejemplos] sean sexistas, pero sí que quizás se exagere mucho”.

3.3.2. Estructura de la secuencia didáctica.

En este apartado hay varios puntos que resaltar. Entre los rasgos que gustaron habría que mencionar lo siguiente:

- El tema: les ha parecido un tema interesante y del que estarían dispuestos a aprender más.
- La forma de explicarlo: Les ha parecido adecuado que la clase sea fundamentalmente práctica y no tanto teórica. Además, la parte teórica no está dirigida solamente para explicar, sino para intercalar preguntas que permitan al docente conocer la opinión del alumnado.
- La actitud: Algunos también indican que la actitud del docente –abierta, dinámica e interesada por el tema- ha sido clave para tener mayor interés.
- La interactividad y la participación: Esto está unido con la forma de explicar ya que se han sentido incluidos y protagonistas de su propio aprendizaje, sin mencionar que las preguntas les ayudaban a entender mejor el contenido.
- La opinión de cada uno y cada una: La oportunidad de poder expresar su opinión les ha gustado mucho porque han considerado que se les estaba teniendo en cuenta.

Entre lo que no les ha gustado sólo podemos indicar un hecho: la parte teórica en donde se explicaban las estrategias para incluir a ambos géneros en el lenguaje. Es cierto que esta parte puede ser la más pesada porque implica adquirir mucha información en muy poco tiempo, pero esto podría arreglarse intercalando entre estrategia y estrategia un mini ejercicio en donde se pusieran en práctica.

3.3.3. Utilidad futura.

Todos los estudiantes han manifestado que le han visto utilidad a los contenidos vistos clase, a excepción de una persona, la cual ha indicado que “no le da mucha importancia”. Por tanto, a pesar de que podemos afirmar que la secuencia didáctica les ha sido útil para su futuro, hay una persona que no lo ve así, lo que es digno de mención porque habría que investigar cuáles son las razones que la llevan a pensar así.

En cuanto a las estrategias de evasión, hemos comentado que toda la clase las ha comprendido y ha sabido aplicarlas satisfactoriamente. También tenemos que señalar que toda la clase, a excepción de dos personas, le han visto una utilidad futura, y entre los argumentos que han utilizado podemos destacar el siguiente: [Creo que será útil] porque se pueden aprender fácilmente y todo el mundo puede utilizarlo correctamente [una vez aprendido]”. Esta afirmación nos permite eliminar la idea de que las estrategias aportadas por las guías de lenguaje no sexista dificultan la comunicación, que como recordaremos, es uno de los principales argumentos que esgrimen algunos lingüistas, como Ignacio Bosque, para desprestigiar su labor.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar a lo largo del trabajo, los libros de texto siguen transmitiendo sesgos sexistas. No obstante, también hay que resaltar el aparente esfuerzo que realizan las editoriales por incluir, al menos en lo que a lenguaje se refiere, algunas de las recomendaciones propuestas por las guías de lenguaje no sexista: uso de sustantivos neutros y del femenino como género no marcado o la inclusión de textos que no presenten rasgos psicológicos y físicos estereotipados. Por su parte, las imágenes se han sustituido en su mayoría por paisajes, gráficos, tablas y logos que eliminan el problema de transmitir imágenes sexistas y estereotipadas. Sin embargo, a este respecto, todavía se observa un predominio de las imágenes con celebridades y profesionales masculinos.

Por tanto, aunque el avance hacia la inclusión de ambos sexos se esté llevando a cabo, este sigue siendo lento, ya que todavía no vemos cambios, por ejemplo, en el número de autores y autoras que se estudian, en el uso del masculino genérico o en la distribución sexista de algunas profesiones. En estos aspectos, seguimos viendo una fuerte influencia del sexismo y la perspectiva androcéntrica.

En consecuencia, el primer apartado de la hipótesis se confirma: la ideología patriarcal se está transmitiendo a través de los libros de textos. Estos manuales únicamente legitiman una visión sesgada de la realidad, mientras que la otra cara, la perspectiva femenina, sigue estando oculta. Tal y como dice Van Tijk (2005), mediante el uso de discursos de este tipo se está perpetuando la ideología patriarcal en el lector más joven, puesto que va moldeando gradualmente su pensamiento.

A este respecto, durante el trabajo también se ha analizado la relación entre las variables sexo, edad, origen familiar y contexto cultural y la percepción sobre el sexismo. Las conclusiones que podemos extraer de este análisis son varios:

En primer lugar, los alumnos varones tienen un mayor conocimiento sobre el sexismo y una mayor facilidad por percibir los sesgos sexistas en el lenguaje. Por el contrario, el conocimiento de las mujeres sobre el tema es menor, pese a que a la hora de percibir los sesgos sexistas su rendimiento aumente. Todo esto, si lo relacionamos con el hecho

de que durante la secuencia didáctica los hombres eran más activos y más propensos a aprender, podemos deducir que las mujeres no solo tienen menos conocimientos sobre el tema, sino que además su interés por aprender es menor. Para futuras investigaciones, se tendría que observar si el resultado persiste y, en caso de hacerlo, centrar más la atención en el alumnado femenino.

La edad también ha tenido cierta influencia en la percepción del sexismo, ya que el alumnado de mayor edad tiene menos conocimientos sobre el sexismo que los de menor edad, quizás, porque estos últimos han recibido mayor formación sobre el tema. De nuevo, hay que insistir en la necesidad de recibir formación sobre la prevención del sexismo en edades más tempranas.

Tanto en la variable edad como en la variable sexo hay mejores resultados a la hora de producir un texto no sexista que al determinar si un discurso es sexista. Esto indica, independientemente de la variable que se analice, una mayor facilidad de producción que de identificación.

La variable origen familiar también indica un mayor conocimiento sobre el tema en el alumnado de origen ecuatoriano y español, y en menor medida, dominicano. Esto se puede deber a que en estos países se estén aplicando medidas de género en las escuelas, lo que indicaría que los talleres y las secuencias didácticas sobre el sexismo que se están impartiendo en el aula traen beneficios reales.

Entre dichos beneficios podemos indicar los que se han observado en la secuencia didáctica que se ha aplicado en el presente estudio: por un lado, el alumnado se ha vuelto consciente de la realidad sesgada que reciben y de la ideología patriarcal que subyace en su material escolar, lo que les ha permitido reflexionar sobre el tipo de discursos que consumen y producen. Esto ha sido posible gracias a que se ha utilizado su propio libro de texto como ejemplo, y a que han sabido ver más allá del texto gracias a los conocimientos que han adquirido durante la secuencia didáctica. Por otro lado, el alumnado ha aprendido a utilizar un lenguaje que incluya a ambos sexos y, además, le han visto utilidad futura a los contenidos que se han impartido durante la secuencia didáctica.

Es decir, mediante una secuencia didáctica sobre el sexismo, que haga participe al alumnado, se consigue que estos reflexionen y tengan la oportunidad de elegir los discursos que quieran consumir y/o producir. Además, también los ha convertido en lectores conscientes de lo que consumen en clase, de nuevo, gracias a que se ha utilizado su libro de texto, un material cercano a ellos, para trabajar su capacidad crítica.

Sin embargo, la secuencia didáctica todavía precisa de ciertas mejoras para aumentar su efectividad: en primer lugar, sería conveniente que fuera más extensa, puesto que así los conocimientos se asentarían mejor. En segundo lugar, debería incluir una explicación sobre el origen de la discriminación entre hombres y mujeres, ya que, de esta manera, se entendería mejor la necesidad de eliminar la influencia de la ideología patriarcal. Por último, sería recomendable incluir un ejercicio extra que permita al alumnado reflexionar sobre el tipo de imágenes que reciben sobre hombres y mujeres, no solo mediante el material escolar, sino a partir de otras fuentes, como la publicidad o los referentes culturales.

REFERENCIAS

- Altés, E. (2000). Imágenes de las mujeres en los medios de comunicación. Líneas actuales de investigación. *Instituto de la Mujer*.
- Atienza Cerezo, E. (2006). Ideología y discurso en los contextos educativos: Manifestación del currículo oculto. *Actas Del XXXV Simposio Internacional De La Sociedad Española De Lingüística*, 135-151. [Disponible en (16/04/2017): <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>]
- Atienza Cerezo, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto en ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 543-574, 1(4).
- Berganza y del Hoyo Hurtado, M.R. y M. (2006). La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos. *Zer*, 161-175, 21.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El país*, 14-17, 4.
- Buedo Martínez, S. (2015). Mujeres y mercado laboral en la actualidad: un análisis desde la perspectiva de género: genéricamente empobrecidas, patriarcalmente desiguales. *RES: Revista de Educación Social*, 64-82, 21.
- Cabanillas Sánchez, M. J. (2014). *Estudio comparativo entre Portugal y España, de políticas, acciones y discursos en torno a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. 1-451.
- Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia, M. D. C. y S. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios filológicos*, 7-27, (52).
- Caridad Cano, J. (2016). Los efectos de la Ley de Igualdad en la situación laboral de las mujeres en España. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 150-172, 68.
- Céspedes y Robles, C. y C. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe: Deudas de Igualdad*. CEPAL. Unicef. 1-99, 133.
- Céu da Cunha Rêgo, M. (2012). Políticas de igualdade de género na União Europeia e em Portugal: Influências e incoerências. *Ex aequo*, 29-44, 25.

- Chávez Jiménez, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 33-43, 14(29).
- Fernández Fraile, M. E. (2008). Historia de las mujeres en España: historia de una conquista. *La aljaba*, 11-20, 12.
- Fernández Poncela, A. M. (2012). Sexismo léxico-semántico y tensiones psíquicas «¿Por qué Dios creó a la mujer bella y tonta?». *Educar*, 175-196, 48(1).
- García Meseguer, Á. (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Panace*, 20-34, 2(3).
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1-18, (27).
- Gómez-Carrasco, C. J., & Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 1-28, 20(3).
- González Bernal, González Lavado y Portugal Pardo, J.M., B. y J. (2016). *Lengua castellana y literatura*. 4. ESO. Oxford Educación
- Guzmán Barcos y Montaña Virreira, V. y S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. CEPAL. Publicación de las Naciones Unidas. 1-39, 118.
- Hamodi Galán, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista d'Innovació y Recerca En Educació*, 30-55, 7(1).
- Henriques y Marchão, H. y A. J. (2016). Education for Gender Equality: Readings from the Reality of Five Kindergartens in the District of Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 339-360, 14 (20).
- Hermosilla, M. S. V., & Ruiz, J. S. (2011). Las guías de uso no sexista del lenguaje: la situación de la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres en la Universitat de València. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 171-186, (11).

- Itoiz López, M. (2016). *Percepción del sexismo lingüístico por parte del alumnado de diversificación curricular*. UPNA; TFM.
- López Valero y Encabo Fernández, A. y E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos*, 181-192, 2.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada Ministerio de Educación. *Revista de Educación*, 1-17, 363.
- Maia Ferreira, Agudo Prado y Fombona Cadavieco, M. S. y J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 44-50, 27(1).
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro De Educación*, 129-151, (20).
- Moreno Cabrera, J.C. (2012). Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. *Reflexiones críticas*. [Disponible en (14/04/2017)]: <http://f.hypotheses.org/wpcontent/blogs.dir/598/files/2013/03/MORENOSEXISMO.pdf>
- Ochoa Rodríguez, M. (2011). Políticas públicas en materia de equidad de género: Mali y Senegal. 7º Congreso Ibérico de Estudios Africanos, 1-12.
- Pérez Fernández, F. (2016). Evolución del pensamiento sobre la mujer en España desde finales del siglo XIX al siglo XXI: Romanticismo, mercado de trabajo, violencia e igualdad. *Revista Pensamiento Americano*, 121-142, 9(16).
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico. *Educación*, 91-162, (29).
- UNED (-). Guía de lenguaje no sexista. 1-12.
- Unidad de Igualdad de la UGR (2009). *Guía de lenguaje no sexista*. Universidad de Granada. 1-11.
- Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (-). *Guía de uso no sexista del vocabulario español*. Universidad de Murcia. 1-13.

-
- Universidad Pública del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (2008). Guía para el uso no sexista de la lengua castellana y de imágenes en la UPV/EHU. Documento técnico. 1-37.
 - Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 9-36, 10(29).
 - Vargas Muñoz, M. E. (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación de los centros educativos. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 37-46, 5 (9).
 - Velasco, M. L., Vázquez, D., & Ibáñez, M. (2009). El cambio lingüístico en educación en los últimos 25 años en España. *Madrid: Instituto de la Mujer*, 17-32. [Disponible en (09/04/2017): <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/cambioLinguisticoEducacion.pdf>]

ANEXOS

Anexo I.

Cuestionario inicial de investigación

1. **Sexo:** Hombre ☐ Mujer ☐
2. **Edad:** _____
3. **Lugar de nacimiento:** _____ **País de nacimiento:** _____
4. **Lugar de nacimiento de:**
 - a. **Padre:** _____ **País de nacimiento:** _____
 - b. **Madre:** _____ **País de nacimiento:** _____
5. **Nivel de estudios de:**

	Madre	Padre
Sin estudios		
Educación Primaria		
Educación Secundaria		
BUP/COU		
Formación profesional de grado medio		
Formación profesional de grado superior		
Estudios universitarios		
Enseñanzas de régimen especial*		

*Música, danza, arte dramático, carrera militar, enseñanzas deportivas, artes plásticas, conservación y restauración de bienes.

6. **Trabajo actual de:**
 - a. **Madre:** _____
 - b. **Padre:** _____
7. **¿Tienes hermanos y/o hermanas?** Sí No ☐ ☐

Si la respuesta es sí, **¿cuántas hermanas?** _____ **¿Edad?** _____

¿cuántos hermanos? _____ **¿Edad?** _____
8. **¿Ayudas en las tareas del hogar?** Sí No ☐ ☐

Si la respuesta es sí, **¿en qué tareas colaboras?***

- Fregar los platos ☐
- Planchar ☐
- Poner la lavadora/secadora ☐
- Pasar la aspiradora ☐
- Limpiar tu habitación ☐
- Limpiar cristales ☐
- Quitar el polvo ☐
- Otros: _____

*Marca con una X todas aquellas respuestas en las que colabores

9. En el caso de tener hermano(s), ¿ayuda en las tareas del hogar?

Si la respuesta es sí, ¿en qué tareas colabora?*

- Fregar los platos ☐
- Planchar ☐
- Poner la lavadora/secadora ☐
- Pasar la aspiradora ☐
- Limpiar tu habitación ☐
- Limpiar cristales ☐
- Quitar el polvo ☐
- Otros: _____

*Marca con una X todas aquellas respuestas en las que colabore

10. En el caso de tener hermana(s), ¿ayuda en las tareas del hogar?

Si la respuesta es sí, ¿en qué tareas colabora?*

- Fregar los platos ☐

- Planchar ☐
- Poner la lavadora/secadora ☐
- Pasar la aspiradora ☐
- Limpiar tu habitación ☐
- Limpiar cristales ☐
- Quitar el polvo ☐
- Otros: _____

*Marca con una X todas aquellas respuestas en las que colabore

12. A la hora de salir con tu grupo de amigos, ¿existe algún tipo de norma?*

- Volver a una hora determinada ☐
- No ir nunca solo/a ☐
- Vestir de una manera concreta ☐
- Avisar de dónde estás ☐
- Otros: _____

*Marca con una X todas aquellas normas que debas cumplir

13. En el caso de tener hermano(s), ¿existe algún tipo de norma al salir con su grupo de amigos?

- Volver a una hora determinada ☐
- No ir nunca solo ☐
- Vestir de una manera concreta ☐
- Avisar de dónde está ☐
- NS/NC ☐
- Otros: _____

*Marca con una X todas aquellas normas que deba cumplir

14. En el caso de tener hermana(s), ¿existe algún tipo de norma al salir con su grupo de amigos?

- Volver a una hora determinada ☐
- No ir nunca solo ☐
- Vestir de una manera concreta ☐
- Avisar de dónde está ☐
- NS/NC ☐
- Otros: _____

*Marca con una X todas aquellas normas que deba cumplir

15. ¿Sabes qué es el sexismo? Sí No ☐ ☐

Si la respuesta es sí, da una breve definición personal:

16. Indica si las siguientes oraciones son sexistas o no*:

ORACIÓN	SÍ	NO	PORQUÉ
La juez dictaminó que el preso sería libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Por la puerta entraron el Primer Ministro y su mujer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
"Un solo hombre es más digno de ver la luz que infinitas mujeres."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ayer Lionel Messi metió dos goles al equipo contrario. Asimismo, Nadine Angerer paró dos goles del equipo contrario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Buenos días, señorita, ¿qué es lo que va a tomar? ¿Y el señor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

*Razona únicamente en las frases que sean afirmativas.

17. ¿Cómo cambiarías las frases que has indicado como sexistas para que dejaran de serlo?

18. Observa el siguiente texto, ¿crees que contiene sesgos sexistas? Subráyalos.

“Una mala calificación que le atribuyeron tanto los intelectuales (maduros, naturalmente) como los padres de familia, quienes necesitaron probar directamente para dejar de satanizar estos artilugios que veían ensimismar a sus hijos.

(...) La media del usuario español supera los 33 años y, en EEUU, los 40. Según la Asociación de Software de Entretenimiento estadounidense, el mayor grupo de jugadores se encuentra entre los 28 y 49 años (49% del total) seguido por los mayores de 50 (26%) y los menores de 18 (25%). Los de 40 llevan ya unos 13 años jugando.

¿Juego para niños? Claro que no. Los videojuegos promueven modas, fomentan guiones (...), pero además liberan al cine o a la televisión de viejas formas de relato.”

19. Escribe un breve anuncio en el que te ofrezcas para dar clases particulares de manera que no utilices un lenguaje sexista.

Anexo II.

Diario de clase para el alumnado (1. Sesión)

SUJETO: _____ FECHA: __/__/__ CLASE: _____

Nº SESIÓN: 1 ACTIVIDAD(ES): _____

¿Qué ideas hemos visto en clase? ¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué dudas tengo sobre lo que he aprendido?

¿Qué me gustó de la clase? ¿qué no? ¿por qué?

¿He entendido lo que es el sexismo y el feminismo?

¿Qué opinión tengo sobre los ejemplos que hemos visto en clase (Media Mark, libros de texto, etc.)?

¿Me ha costado responder al cuestionario?

¿Creo que lo que veremos en las sesiones siguientes será interesante y útil para mí?

¿Me ha resultado más cómodo debatir con la clase en forma de U? ¿Por qué?

Diario de clase para el alumnado (2. Sesión)

SUJETO: _____ FECHA: __/__/__ CLASE: _____

Nº SESIÓN: 2 ACTIVIDAD(ES): _____

¿Qué ideas hemos visto en clase? ¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué dudas tengo sobre lo que he aprendido?

¿Qué me gustó de la clase? ¿qué no? ¿por qué?

¿He aprendido a usar las estrategias de evasión del sexismo? ¿las he entendido?

¿Considero que estas estrategias pueden serme útiles en el futuro?

¿He entendido el peso que tienen las imágenes de los textos? ¿cómo influyen en mí?

¿He comprendido por qué es importante analizar cuál es la ideología base de cualquier discurso (mi libro de texto, por ejemplo)?

¿Antes de empezar esta clase, me había dado cuenta de los sesgos sexistas que hay en mis libros de texto?

¿Creo que es importante tener en cuenta el sexismo a la hora de redactar un escrito? ¿y a la hora de hablar?

¿Qué versión de los textos creo que representa mejor a las mujeres: la original o la que hemos modificado? ¿Con cuál de los dos textos me siento más cómodo/a al leer?

Anexo III.

Diario de clase para la investigadora y el docente (1. Sesión)

SUJETO: _____ FECHA: __/__/__ CLASE: _____

Nº SESIÓN: 1 ACTIVIDAD(ES): _____

¿Cuál ha sido la recepción del alumnado?

¿Les ha gustado la sesión? ¿por qué?

¿Han participado activamente?

¿Han comprendido los principales conceptos?

¿Han sabido analizar el sexismo tras los ejemplos visto en clase? Si no es así, ¿han sido capaces de verlo después de explicarlo?

¿Han sabido dar correctamente su opinión sobre los ejemplos vistos en clase?

Diario de clase para la investigadora y el docente (2. Sesión)

SUJETO: ____ FECHA: __/__/__ CLASE: _____

Nº SESIÓN: 1 ACTIVIDAD(ES): _____

¿Cuál ha sido la recepción del alumnado?

¿Cuáles han sido los puntos fuertes de la sesión de cara a los/las estudiantes? ¿Cuáles han sido los puntos débiles? ¿Qué se podría mejorar?

¿Han participado activamente?

¿Han comprendido los principales conceptos?

¿Han sabido ver el sexismo tras las imágenes? ¿han comprendido que las imágenes no tienen que ser explícitas para ser sexistas?

¿Han sabido expresar correctamente su opinión?

¿Han comprendido la importancia de analizar los textos que leemos día a día?

Anexo IV.

Secuencia Didáctica

Asignatura:	Tutoría	Libro de texto:	Oxford Educación		
Curso:	4. ESO	Nº de sesiones:	3		
Problema/caso/proyecto:	¿Es consciente el alumnado del sexismo en los libros de texto y de lo que esto influencia en ellos (el mensaje que reciben)?				
SESIONES	OBJETIVOS	FASES	TIEMPO	ACTIVIDADES	
1. Sesión	<ul style="list-style-type: none">Ser consciente de las razones que causa el sexismo, de la relación entre ideología y análisis del discurso.Presentar los puntos que se van a trabajar en esta SD.Determinar si un texto es sexista o no mediante la identificación de sus elementos lingüísticos y de contenido.	1	Act. 1 (10') Act. 2 (15') Act. 3 (20') Diario (5')	Actividad 1: <ul style="list-style-type: none">Cuestionario. Actividad 2: <ul style="list-style-type: none">Tertulia. Actividad 3: <ul style="list-style-type: none">¿Crees que este texto es sexista?	Act. de apertura
2. Sesión	<ul style="list-style-type: none">Utilizar estrategias para evitar el sexismo lingüístico.Saber identificar el papel del contexto (imágenes, audios, etc.) y su vinculación con el texto.Saber identificar el papel del contexto (imágenes, audios, etc.) y su vinculación con el texto.	2	Recursos (25') Act. 4 (20') Diario (5')	Recursos para evitar el sexismo lingüístico. Actividad 4: <ul style="list-style-type: none">Análisis del contexto.	Act. de desarrollo
3. Sesión	<ul style="list-style-type: none">Analizar un manual a partir de lo que han aprendido en esta SD.Modificarlo sin rasgos sexistas (lingüísticos, visuales y de contenido).	3	Act. Final: (50') Diario (5')	Actividad final: Analizar y modificar un manual de años anteriores.	Act. de cierre

Anexo V.

Rúbrica de análisis

LENGUAJE

Presencia de géneros		FEMENINO		MASCULINO		COLECTIVOS		DOBLES FORMAS	
Profesiones									
Pronombres									
		FEMENINO		MASCULINO					
Descripciones/rasgos	Físico	FEMENINO		MASCULINO				De los cuales son estereotípicos	
	psicológico								
Ámbitos	Hogar								
	Académico								
	Laboral								
	Lúdico								
	Personal								
	Familiar								
	Cultural								
	Otros								
			SR.		SRA.		SRTO.		
Tratamientos									
Léxico sexista									
Expresiones sexistas									
Expresiones androcéntricas (tipo I)*									
Expresiones androcéntricas (tipo II)**									

CONTENIDO

		FEMENINOS		MASCULINOS	
Personajes que se estudian					
Personajes célebres		Mencionados Relevantes			
Autoría de textos		FEMENINO	MASCULINO	ANÓNIMO	
Se profundiza sobre el feminismo		SI		NO	
Se evidencian las injusticias y discriminaciones sexistas					
Caracterización de los personajes	Niño/a bueno/a	MASCULINO		FEMENINO	
	Niño/a malo/a				
	Adolescente rebelde				
	Adolescente responsable				
	Cónyuge ideal				
	Deportista aventurero/a				
	Seductor/a				
	Profesional realizado/a				
	Hombre/mujer objeto				
	Otros				
No hay estereotipos					

IMÁGENES



Género Ámbito	Lúdico	FEMENINO		MASCULINO		AMBOS	
	Doméstico						
	Laboral						
	Cultural						
	Otros						
Sentimientos	Pensativo						
	Enfado						
	Carino						
	Miedo						
	Alegría						
Sexo de los protagonistas	Social (comunicativo)						
	Otros						
		FEMENINO	MASCULINO	AMBOS		INDETERMINADO	
		IGUALDAD		DESIGUALDAD	MAYORÍA DE HOMBRES		MAYORÍA DE MUJERES
		MASCULINO		FEMENINO		AMBOS	
Personaje sobre el que recae la acción				FEMENINO		AMBOS	
		MASCULINO		FEMENINO			
Esteriotipo	Niño/a bueno/a						
	Niño/a malo/a						
	Adolescente rebelde						
	Adolescente responsable						
	Cónyuge ideal						
	Deportista aventurero/a						
	Seductor/a						
	Profesional realizado/a						
	Hombre/mujer objeto						

Anexo VI.**Datos de la variable contexto familiar****Tabla cruzada Contexto familiar*¿Sabes lo que es el sexismo?**

Recuento

		¿Sabes lo que es el sexismo?			Total
		Sí	No	Sí, pero mal definido	
Contexto familiar	Flexible	1	2	1	4
	Medio	2	4	4	10
	Autoritario	4	5	1	10
Total		7	11	6	24

Tabla cruzada Contexto familiar*Oraciones sexistas

Recuento

		Oraciones sexistas					Total
		4	3	2	1	No lo ha hecho	
Contexto familiar	Flexible	0	1	3	0	0	4
	Medio	2	3	4	0	1	10
	Autoritario	0	3	6	1	0	10
Total		2	7	13	1	1	24

Tabla cruzada Contexto familiar*Identifica los textos

Recuento

		Identifica los textos			Total
		Sí	No	No lo ha hecho	
Contexto familiar	Flexible	1	2	1	4
	Medio	3	5	2	10
	Autoritario	0	1	9	10
Total		4	8	12	24

Tabla cruzada Contexto familiar*Anuncio no sexista

Recuento

		Anuncio no sexista			Total
		Bien escrito	Mal escrito	No está hecho	
Contexto familiar	Flexible	3	0	1	4
	Medio	7	2	1	10
	Autoritario	8	0	2	10
Total		18	2	4	24